

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les mesures adaptatives utilisées en écriture par les enseignants du troisième cycle du primaire

par

Anne-Marie Bisaillon

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maitre en éducation, M. Éd.

Maitrise en adaptation scolaire et sociale, cheminement en orthopédagogie

Avril 2020

© Anne-Marie Bisaillon, 2020

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les mesures adaptatives utilisées en écriture par les enseignants du troisième cycle du primaire

par

Anne-Marie Bisaillon

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

_____ Directrice de la recherche
Université de Sherbrooke

_____ Membre du jury
Université de Sherbrooke

Essai accepté le _____

SOMMAIRE

L'objet d'étude de la présente recherche porte sur les mesures adaptatives mises en place par les enseignants¹ de troisième cycle du primaire, qui ont des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (ÉHDAA) dans leur classe ordinaire, en fonction des trois processus d'écriture que sont la planification, la rédaction et la révision. La question générale de l'étude est la suivante :

Quelles sont les mesures adaptatives qui peuvent aider les ÉHDAA du troisième cycle du primaire en classe ordinaire dans leur processus d'écriture?

Pour répondre à la question générale, deux objectifs spécifiques ont été établis. Ces derniers consistent à décrire les mesures adaptatives mises en place par les enseignants au cours du processus d'écriture (planification, rédaction et révision) et à décrire les intentions pédagogiques déclarées des enseignants qui mettent en place ces mesures.

Pour que ce projet vise une certaine originalité, le troisième cycle du primaire a été sélectionné. Ce cycle a été choisi en fonction de l'expérience vécue par l'étudiante au cours de son baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et de son expérience professionnelle. Quant à elles, les mesures adaptatives ont été choisies, car, en classe ordinaire, les enseignants doivent faire de plus en plus la différenciation pédagogique pour favoriser la réussite scolaire de tous leurs élèves. La différenciation pédagogique est séparée en trois niveaux d'application dans le cadre

¹ Le genre masculin est utilisé pour alléger le texte.

scolaire, soit la flexibilité pédagogique, les mesures adaptatives et la modification. Les différents processus de celle-ci peuvent s'entrecroiser et peuvent être mal compris par les enseignants qui les utilisent. C'est pourquoi cet essai se penchera sur la question. Afin de mieux comprendre la problématique, une distinction entre les trois processus sollicités en écriture et les trois niveaux de différenciation pédagogique seront faits, ainsi que la description des concepts généraux tels que la différenciation pédagogique, l'écriture et les mesures adaptatives employées en écriture. Le type d'essai est un mini-mémoire comprenant un devis qualitatif de nature descriptive. L'instrument de mesure utilisé pour l'essai est l'entrevue semi-dirigée qui a été réalisée avec trois enseignantes du troisième cycle du primaire. L'analyse des données recueillies a été faite par une analyse de contenu. Un verbatim et des cartes conceptuelles ont été créés dans le but de répondre à la question générale et aux objectifs spécifiques.

Les résultats ont été décrits à partir de plusieurs catégories telles que les différents processus d'écriture et les intentions pédagogiques des enseignantes interviewées. Les résultats révèlent qu'en général, les enseignantes utilisent des mesures adaptatives plus spécifiquement lors du processus de révision d'une production écrite, plutôt que lors du processus de planification ou de rédaction. En effet, le processus de révision prédomine, même si le processus de planification offre une structure importante avant la réalisation de la rédaction et que le processus de rédaction permet de mettre en place les mesures adaptatives pour soutenir l'élève durant la période d'écriture. En conclusion, une recension des mesures adaptatives utilisées en écriture a été réalisée pour répondre à la question générale de recherche. Une description des intentions pédagogiques des trois enseignantes et une description des mesures concernant les trois processus d'écriture ont été effectuées.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE.....	3
1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE	3
1.1 État de la situation actuelle	3
2. PROBLÉMATISATION	7
3. PROBLÈME DE RECHERCHE	10
4. QUESTION GÉNÉRALE	10
DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE CONCEPTUEL	11
1. PRINCIPAUX CONCEPTS	11
1.1 Mesures adaptatives	11
1.1.1 Flexibilité pédagogique.....	11
1.1.2 Mesures d'adaptation	14
1.1.3 Modification.....	15
1.2 Écriture.....	16
1.3 Mesures adaptatives en écriture	18
2. SCHÉMA DES CONCEPTS.....	19
3. OBJECTIFS	20
TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODE DE RECHERCHE	21
1. DEVIS DE RECHERCHE ET TYPE D'ESSAI	21
2. POPULATION ET ÉCHANTILLON	21

3.	COLLECTE DE DONNÉES	22
4.	ANALYSE DES DONNÉES	23
5.	CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	25
QUATRIÈME CHAPITRE. RÉSULTATS		26
1.	SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DES MESURES D'ADAPTATION	26
2.	DESCRIPTION DES MESURES D'ADAPTATION	28
2.1	Planification	28
2.2	Rédaction	29
2.3	Révision	30
3.	SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DES INTENTIONS PÉDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTES	31
4.	DESCRIPTION DES INTENTIONS PÉDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTES	33
4.1	Planification	33
4.2	Rédaction	33
4.3	Révision	34
CINQUIÈME CHAPITRE. DISCUSSION		35
1.	PLANIFICATION.....	35
2.	RÉDACTION	37
3.	RÉVISION	39
4.	RÉSUMÉ DE LA DISCUSSION.....	40
CONCLUSION		43
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		46

ANNEXE A. QUESTIONNAIRE UTILISÉ AVEC LES ENSEIGNANTS LORS DE L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE	57
ANNEXE B. LETTRE DE CONSENTEMENT	60
ANNEXE C. NOTES DE TERRAIN	64
ANNEXE D. INTENTIONS PÉDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTS	67
ANNEXE E. MESURES ADAPTATIVES UTILISÉES EN ÉCRITURE	68
ANNEXE F. RÉSULTATS	69

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Résultats des mesures d'adaptation.....	27
Tableau 2.	Résultats des intentions pédagogiques des enseignantes	32

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Schéma des concepts.....	19
-----------	--------------------------	----

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ÉHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur
PDA	Progression des apprentissages
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
PISA	Programme for International Student Assessment

« Enseigner, c'est montrer ce qui est possible ; apprendre, c'est rendre possible à soi-même. »

Paulo Coelho

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier grandement ma directrice d'essai, Julie Myre Bisailon, qui m'a suivie durant mon parcours de maîtrise universitaire dans le cadre de mon essai sur les mesures adaptatives. Elle a su me donner des directives et du temps pour m'aider dans la rédaction de mon essai. Son engagement et son soutien étaient très appréciés.

J'aimerais également remercier les enseignantes qui ont accepté de participer au projet de recherche. Je vous remercie d'avoir pris le temps de répondre à mes questions. Votre collaboration et vos réponses ont été très appréciées.

Finalement, j'aimerais aussi remercier ma famille qui a cru en mes capacités. Elle m'a beaucoup encouragée durant mes trois années de maîtrise. Elle m'a grandement aidée à rester concentrée et organisée sur mon projet de recherche.

INTRODUCTION

Au cours des trente dernières années, plusieurs changements ont eu lieu en éducation au Québec. Par exemple, la loi sur l’instruction publique a aidé à ce que tous les élèves puissent aller à l’école et aient accès à la gratuité scolaire (Gouvernement du Québec, 2019). Plusieurs réformes scolaires ont également eu lieu pour favoriser différentes sphères de l’éducation. Même avec tous ces changements, les élèves continuent d’avoir des difficultés scolaires. Parfois, les enseignants doivent mettre en place différentes méthodes pour que leurs élèves puissent réussir. Par exemple, la différenciation pédagogique est une méthode que les enseignants peuvent utiliser pour aider leurs élèves dans leur apprentissage et dans leur réussite scolaire.

Dans cette perspective, le sujet du présent essai est en relation avec la différenciation pédagogique que les enseignants vont utiliser en classe pour soutenir leurs élèves. Plus précisément, le sujet d’essai choisi se porte sur les mesures d’adaptation utilisées en écriture par les enseignants qui favorisent la réussite des apprentissages des ÉHDAA au troisième cycle du primaire en classe ordinaire. Le type d’essai choisi est le mini-mémoire et le devis du projet est qualitatif de nature descriptive. Sachant que les mesures adaptatives sont régulièrement utilisées dans l’enseignement des différentes classes d’adaptation scolaire, il sera pertinent de comprendre comment ces mesures sont utilisées dans un contexte d’écriture en classe ordinaire. La question générale de recherche est la suivante :

Quelles sont les mesures adaptatives qui peuvent aider les ÉHDAA du troisième cycle du primaire en classe ordinaire dans leur processus d’écriture?

Pour répondre à cette question générale de recherche, deux objectifs spécifiques ont été définis. Le premier objectif spécifique correspond à décrire les mesures adaptatives mises en place par les enseignants au cours du processus d'écriture (planification, rédaction et révision). Le deuxième objectif spécifique correspond à décrire les intentions pédagogiques déclarées des enseignants qui mettent en place des mesures adaptatives pendant le processus d'écriture.

Le premier chapitre présentera sur la problématique de l'essai. Il comprend la description du contexte, la problématisation, l'identification du problème de recherche et la question générale de l'essai. Le deuxième chapitre sera lié au cadre conceptuel. La définition des trois concepts étudiés et les deux objectifs spécifiques de recherche y seront présentés. Pour une meilleure compréhension de la problématique, les deux principaux concepts étudiés, soit l'écriture et les mesures adaptatives seront analysées et décrites dans le cadre conceptuel. Quant à lui, le cadre conceptuel mènera à la formulation d'objectifs spécifiques qui guideront le reste de l'essai. Le troisième chapitre présentera sur la méthode de recherche du projet d'étude. Il comprend la description du devis de recherche, le type d'essai qui est un mini-mémoire de type descriptif qualitatif, la population et l'échantillon de la recherche qui sont les enseignants du troisième cycle du primaire en classe ordinaire. Pour finir cette section, l'instrument de collecte de donnée, la méthode d'analyse de donnée et les considérations éthiques seront également décrits. Le quatrième chapitre présentera les résultats des trois entrevues semi-dirigées effectuées. Le dernier chapitre présentera la discussion des différents résultats des trois entrevues semi-dirigées. L'essai se terminera par une conclusion qui fera un bref résumé de la recherche, qui expliquera les différentes limites de l'étude et qui proposera des recommandations pour une future recherche sur le sujet.

PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, il sera question du contexte de la recherche, de la problématisation, du problème de recherche et de la question générale de la recherche reliée au sujet d'essai.

1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Dans cette partie, l'état de la situation actuelle du sujet de la recherche sera décrit, c'est-à-dire les mesures adaptatives utilisées par les enseignants du troisième cycle du primaire en classe ordinaire. Ensuite, la problématisation et le problème de recherche seront décrits dans le but de formuler la question générale de recherche.

1.1 État de la situation actuelle

Le contexte de la recherche est en lien avec les mesures d'adaptation utilisées en écriture par les enseignants qui désirent favoriser la réussite des ÉHDAA au troisième cycle du primaire en classe ordinaire. La différenciation pédagogique a été choisie, car de plus en plus d'enseignants du troisième cycle du primaire différencient leur enseignement pour que tous réussissent (Tremblay-Girard, 2015). La différenciation pédagogique « est une approche organisée, souple et proactive qui permet d'ajuster l'enseignement et l'apprentissage pour atteindre tous et toutes les élèves, et surtout pour leur permettre de progresser au maximum » (Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens, 2007, p.14). Au plan ministériel (Gouvernement du Québec, 2014), la différenciation pédagogique se décline en trois catégories : la flexibilité pédagogique, les mesures adaptatives et la modification. C'est le cadre qui est utilisé depuis plusieurs années dans

les classes pour aider les élèves ayant des besoins particuliers (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2013; Nootens, Morin et Montesinos-Gelet, 2012; Switlick, 1997; Tomlinson, 2004).

Tout au long du primaire, les enseignants sont amenés à faire de la différenciation pédagogique pour que chaque élève puisse vivre des réussites (Gouvernement du Québec, 1999). L'intérêt de l'essai se porte sur les choix pédagogiques que les enseignants font pour aider les élèves dans leurs apprentissages et pour leur réussite. Les enseignants de classe ordinaire ont été choisis, car les enseignants de classes spécialisées utilisent principalement les mesures adaptatives et la modification dans leurs pratiques quotidiennes. Dans le cadre de ma pratique professionnelle, j'ai eu l'occasion de côtoyer plusieurs enseignants du troisième cycle du primaire qui utilisent différentes méthodes d'enseignement. Plusieurs ÉHDAA sont présents dans leur classe et certains ont des séances d'orthopédagogie quelques fois par semaine. D'autres n'ont pas des notes assez faibles pour être suivis en orthopédagogie. Dû à la forte demande d'aide pour les ÉHDAA au troisième cycle du primaire en classe ordinaire, le troisième cycle a été retenu.

La plupart du temps, les mesures adaptatives sont mises en place, car un besoin spécifique a été observé régulièrement dans plusieurs contextes. Plus les élèves vieillissent, plus les tâches deviennent complexes. Selon le Gouvernement du Québec (2018b), à la fin du troisième cycle du primaire, en écriture, l'élève doit être capable de rédiger des textes variés dans plusieurs contextes, de s'exprimer clairement en utilisant des mots justes, de développer des idées complexes et élaborées, d'orthographier les mots correctement, etc. Plusieurs connaissances doivent être acquises pour réussir la compétence Écrire des textes variés en français (Gouvernement du

Québec, 2018b). Une des raisons de l'utilisation de ces mesures est de garder la motivation active chez les élèves de troisième cycle, car elle diminue avec les années scolaires (Gouvernement du Québec, 2017b; Laroui, Morel et Leblanc, 2014; Switlick, 1997). Aussi, la langue française n'est pas toujours facile à apprendre, car c'est une langue dite opaque, ce qui veut dire qu'elle possède plusieurs graphèmes pour un phonème et qu'elle possède plusieurs phonèmes pour un graphème (Boose et Paction, 2006; Daigle, 2015; Seymour, Aro et Erskine, 2003). Donc, l'orthographe et la grammaire ne sont pas une chose facile pour les élèves du primaire, car ils pourraient être mélangés dans le fait d'écrire la bonne graphie du mot. Par exemple, pour le phonème « o », trois graphèmes lui sont associés « o », « au » et « eau ». Pour le graphème « c », le phonème pourrait être « s » ou « k ».

Ensuite, en ce qui concerne les processus, pour les élèves du primaire, l'apprentissage de l'écriture peut être ardu tant au niveau de la planification, de la rédaction ou de la révision d'un texte (Lefrançois, 2000; Legendre, 2005). Par exemple, parfois, les élèves peuvent avoir de la difficulté par rapport au message véhiculé dans leur texte, car le processus de la planification est mal compris (Joubaire, 2018). Selon le Gouvernement du Québec (2017b), il est conseillé d'enseigner des stratégies rédactionnelles pour faciliter l'apprentissage des différents processus de l'écriture. Si on regarde le Cadre d'évaluation des apprentissages en français (2011a), il est écrit que l'enseignant doit évaluer l'élève selon des compétences précises qu'il doit acquérir selon son niveau scolaire tel que l'adaptation de sa production écrite, la cohérence du texte, l'utilisation d'un vocabulaire approprié, la construction de phrases et de ponctuation appropriée et le respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale (Lebrun, 2007).

Quelquefois, les élèves peuvent avoir de la difficulté à écrire tout simplement un mot (Daigle, 2015; Gouvernement du Québec, 2017b). L'écriture comprend plusieurs sphères d'intervention, ce qui complexifie la tâche des enseignants puisqu'il n'est pas évident de toutes les couvrir en classe (Flower et Hayes, 1980). C'est pour ces raisons que l'écriture a été choisie, car l'apprentissage de l'écriture a des répercussions sur l'avenir des élèves (Graham et Perin, 2007; Laroui, Morel et Leblanc, 2014).

Dans le cadre de cet essai, les mesures adaptatives en écriture ont été sélectionnées. On sait que l'écriture est « une habileté langagière qui consiste à apprendre à tracer lettres et chiffres de manière consciente, lisible et rapide [et c'est une] organisation structurée de signes graphiques qui permet de produire des messages textes dont il est possible de dégager une signification » (Legendre, 2005, p.497). Selon Desrosiers et Tétreault (2012), les élèves qui réussissent les épreuves ministérielles en écriture obtiennent des résultats acceptables, mais ces résultats confirment aussi que les élèves ont atteint les attentes minimales du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Donc, on pourrait penser que les élèves qui n'ont pas de plus hauts résultats sont encore aux prises avec quelques difficultés en écriture ou que leur niveau de connaissance des habiletés langagières est peu élevé (Desrosiers et Tétreault, 2012). L'écriture en français a été choisie, car les recherches qui s'intéressent à l'écriture sont moins nombreuses que celles qui s'intéressent à la lecture (Lebrun, 2007). Si on regarde un test international comme le Programme for International Student Assessment (PISA), il prend en considération seulement la lecture, les mathématiques et les sciences. L'écriture est une base importante dans notre société d'aujourd'hui. Elle est utilisée par tous et elle est très importante pour la communication (Graham

et Perin, 2007). Il devient donc intéressant de s'intéresser à l'utilisation des mesures adaptatives en écriture par les enseignants.

2. PROBLÉMATISATION

Il est de plus en plus recommandé par la recherche que les enseignants favorisent la différenciation pédagogique pour que tous les élèves réussissent (Gouvernement du Québec, 1999; Moldoveanu, Grenier et Steichen, 2016; Tomlinson, 2004). En général, les enseignants de classe ordinaire utilisent moins fréquemment les mesures adaptatives pour aider les ÉHDAA en écriture (Moldoveanu, Grenier et Steichen, 2016; Nootens et Debeurme, 2010). Ils préconisent la flexibilité pédagogique comprenant le processus, le contenu, la production et la structure aux mesures adaptatives (Commission scolaire de la Beauce-EtChemin, 2011; Goupil, 2007; Switlick et Stone, 1997). Lorsque la flexibilité pédagogique n'est pas adéquate pour les ÉHDAA, c'est à ce moment qu'il faut utiliser les mesures adaptatives. Or, on sait que les enseignants ont pour objectif la réussite de tous leurs élèves. Ils doivent donc avoir un plan d'action qui tiendra compte des besoins de leurs élèves pour favoriser leurs apprentissages (Commission scolaire de la Beauce-EtChemin, 2011; Goupil, 2007; Gouvernement du Québec, 1999; Switlick, 1997). Selon le Gouvernement du Québec (2017b), lorsque les élèves rencontrent des difficultés en écriture, il est conseillé de centrer l'enseignement sur les différents processus de l'écriture, soit la planification, la révision et la correction (Graham et Perin, 2007). L'écriture est une composante importante du français que les élèves apprennent à l'école. Lors de la planification, les élèves doivent choisir un sujet, définir ses principales idées et anticiper les besoins du lecteur visé (Colognesi et Lucchini, 2016; Flower et Hayes, 1980; Gouvernement du Québec, 2017b ; Lefrançois, 2000; Legendre, 2005). Ils doivent

aussi trouver des idées et des informations pertinentes pour établir un plan de leur travail (Colognesi et Lucchini, 2016; Lefrançois, 2000; Legendre, 2005). Lors de la rédaction, les enfants écrivent un texte sur le sujet choisi en respectant les idées et les informations présélectionnées pendant la planification (Gouvernement du Québec, 2017b; Lefrançois, 2000; Legendre, 2005). Lors de la révision, ils regardent si le texte respecte les exigences de la tâche, a pris en compte le destinataire visé, possède un vocabulaire varié, a une certaine structure, a une bonne syntaxe et contient quelques marqueurs de relations (Colognesi et Lucchini, 2016; Flower et Hayes, 1980; Gouvernement du Québec, 2017b; Lefrançois, 2000; Legendre, 2005). Par la suite, les élèves corrigent leurs erreurs orthographiques de français (Colognesi et Lucchini, 2016). Cependant, plusieurs questionnements demeurent. Qu'est-ce que la différenciation pédagogique apporte à l'enseignant? Pour quelles raisons la différenciation pédagogique est-elle peu utilisée en classe ordinaire? Quelles sont les composantes principales à enseigner aux élèves pour favoriser leur réussite en écriture? Pourquoi les enseignants doivent-ils prioriser l'enseignement des processus d'écriture? Ces questions seront couvertes dans les prochains paragraphes.

Il existe plusieurs documents gouvernementaux qui expliquent la différenciation pédagogique telle que le Document d'information : Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers (2014) et Considérations pour établir les mesures d'adaptation à mettre en place en situation d'évaluation (2011b). Il existe aussi des documents créés par le gouvernement qui concernent la réussite éducative comme Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire (1999), Politique de la réussite éducative (2017a), Loi sur l'instruction publique (2019) et Collaboration école-famille : Les jeunes, les parents et les membres du personnel scolaire peuvent, tous

ensemble, contribuer au climat sécuritaire, positif et bienveillant de l'école (2018a). Des documents concernant l'écriture ont aussi été créés pour répondre au besoin de la compréhension de l'écrit tel que Référentiel d'intervention en écriture (2017b). Il existe aussi un document expliquant les mesures d'adaptations que peuvent utiliser les élèves durant une évaluation ministérielle, soit Guide de gestion – Édition 2015 : Sanction des études et épreuves ministérielles (2015). Tous ces documents contribuent à développer une description plus approfondie du sujet à l'étude et des concepts centraux : différenciation pédagogique, mesures adaptatives, moyens à mettre en place pour favoriser la réussite des élèves, etc. Malgré tout, plusieurs interrogations demeurent. Par exemple, les enseignants restent avec des questionnements lorsqu'ils utilisent les mesures adaptatives en contexte d'écriture. Il est pertinent de revenir sur la définition des principaux concepts afin de pouvoir par la suite mieux les intégrer au contexte de l'écriture. Plusieurs études sont sur les premiers cycles du primaire pour une visée plus préventive. Cette recherche précise le fait que l'écriture reste une difficulté même à la fin du primaire. Les enseignants, qui ont eu de la difficulté à bien appliquer et comprendre ces concepts, pourront revoir la définition de ceux-ci dans un contexte commun. La recherche contribue à différencier les trois niveaux de la différenciation pédagogique, des trois processus de l'écriture en donnant une description et des exemples pour faciliter la compréhension de chacune. Ces reformulations de concepts par rapport aux écrits déjà existants aideront à favoriser l'application de ceux-ci par les enseignants et ainsi prévenir les ambiguïtés. De plus, les mesures mises en place en écriture par des enseignants expérimentant cette situation seront recensées. Ce recensement apportera la réelle compréhension de ces concepts par les enseignants et permettra de mieux comprendre les moyens utilisés par ceux-ci pour aider les élèves en difficulté.

3. PROBLÈME DE RECHERCHE

Plusieurs écrits définissent ce que sont les mesures adaptatives (Association des enseignantes et enseignants franco-ontariens, 2007; Commission scolaire de la Beauce-EtChemin, 2011; Gouvernement du Québec, 2011b, 2014, 2015, 2018b; Moldoveanu, Grenier et Steichen, 2016; Tomlinson, 2004) et l'écriture (Alamargot, Chanquoy et Chuy, 2005; Blain et Lafontaine, 2010; Colognesi et Lucchini, 2016; Flower et Hayes, 1980; Gouvernement du Québec, 2017b; Giguère, 2008; Joubaire, 2018; Laroui, Morel et Leblanc, 2014; Lefrançois, 2000; Legendre, 2005; Longpré, 2001; Morin, 2009) tant au niveau gouvernemental qu'au niveau de la recherche. Cependant, on pourrait se demander ce que les enseignants du troisième cycle différencient dans les processus d'écriture. Cet essai permet de définir les mesures adaptatives mises en place par les enseignants au cours du processus d'écriture (planification, rédaction et révision). Cette recherche permet aussi de situer leur compréhension de chaque concept et de définir les intentions pédagogiques reliées à l'utilisation des mesures adaptatives en écriture. Ces questionnements qui restent à éclaircir mènent à une question générale de recherche.

4. QUESTION GÉNÉRALE

La question générale qui découle de la problématique à l'étude est la suivante :

Quelles sont les mesures adaptatives qui peuvent aider les ÉHDAA du troisième cycle du primaire en classe ordinaire dans leur processus d'écriture?

DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE CONCEPTUEL

Après avoir décrit la problématique de départ, le cadre conceptuel permettra de mieux saisir les différents concepts de l'essai. Lorsque tout sera décrit, des objectifs spécifiques de recherche aideront à préciser la question générale de recherche.

1. PRINCIPAUX CONCEPTS

Cette section décrira les principaux concepts du sujet de recherche, soit les mesures adaptatives et l'écriture. Elle se terminera par une description des mesures adaptatives utilisées en écriture.

1.1 Mesures adaptatives

Avant de décrire ce qu'est une mesure adaptative, il est intéressant de bien comprendre ce qu'est la différenciation pédagogique dans son ensemble. Cette section couvrira les trois niveaux de la différenciation pédagogique étant la flexibilité pédagogique, les mesures adaptatives et la modification.

1.1.1 Flexibilité pédagogique

La différenciation pédagogique est une méthode permettant d'ajuster et d'adapter les apprentissages, les tâches, les styles d'enseignement, les stratégies et les exercices qui prennent en considération les besoins des élèves et qui favorisent leur réussite scolaire (Meirieu, 2009; Moldoveanu, Grenier et Steichen, 2016; Nootens, Morin et Montesinos-Gelet, 2012; Prud'homme, Dolbec, et Guay, 2011; Switlick, 1997; Tomlinson, 2004). L'enseignant peut différencier plusieurs

éléments dans son enseignement. Il peut ajuster ses stratégies d'enseignement pour permettre à tous les élèves de mieux comprendre les nouveaux apprentissages (Meirieu, 2009; Tomlinson, 2004).

Le premier niveau de la différenciation pédagogique est la flexibilité pédagogique. Elle est une des premières étapes que les enseignants mettent en place dans leur classe pour favoriser les apprentissages et la réussite scolaire de tous. Tous les élèves peuvent en bénéficier, car elle permet à ceux-ci d'avoir un soutien constant en classe par rapport à leur apprentissage (Gouvernement du Québec, 2014; Switlick, 1997). La flexibilité pédagogique est employée principalement lorsque l'enseignant différencie la structure, les processus, les contenus et les productions du travail de l'élève (Gouvernement du Québec, 2014; Meirieu, 2009; Moldoveanu, Grenier et Steichen, 2016; Nootens, Morin et Montesinos-Gelet, 2012; Prud'homme, Dolbec, et Guay, 2011; Tomlinson, 2004).

La flexibilité pédagogique permet à l'enseignant de personnaliser la démarche pour atteindre l'objectif visé d'un apprentissage, tout en prenant compte les besoins de ces élèves. Il peut différencier les contenus des apprentissages des élèves (Commission scolaire de la Beauce-EtChemin, 2011; Meirieu, 2009; Nootens, Morin et Montesinos-Gelet, 2012; Saulnier-Beaupré, 2012; Switlick, 1997; Tomlinson, 2004). Ainsi, l'enseignant peut offrir des livres selon le niveau de lecture de ces élèves. Il peut différencier les processus de l'exercice qui concernent les activités différenciées en lien avec la compréhension d'un apprentissage quelconque (*Ibid.*). L'enseignant prend également en compte la motivation de l'élève, son âge, son rythme d'apprentissage et son profil d'apprenant pour diversifier son enseignement (Meirieu, 2009; Nootens, Morin et

Montesinos-Gelet, 2012; Tomlinson, 2004). Par exemple, l'enseignant peut donner en lecture des livres sur le hockey, car, si ces élèves adorent ce sport, l'intérêt des élèves est donc pris en considération. De la même façon, il peut différencier les productions des activités, ce qui veut dire que les élèves démontrent leurs apprentissages en utilisant différentes méthodes (Commission scolaire de la Beauce-EtChemin, 2011; Meirieu, 2009; Nootens, Morin et Montesinos-Gelet, 2012; Saulnier-Beaupré, 2012; Tomlinson, 2004). Entre autres, lors d'une présentation orale, l'élève pourrait utiliser l'aide du logiciel PowerPoint, faire une affiche avec un résumé de son travail ou se filmer en train de faire sa présentation orale. L'enseignant peut aussi personnaliser la structure du travail en rapport avec l'environnement de la classe et plus particulièrement avec les modalités d'organisation de la tâche (Commission scolaire de la Beauce-EtChemin, 2011; Meirieu, 2009; Nootens, Morin et Montesinos-Gelet, 2012; Switlick, 1997; Tomlinson, 2004). Alors, l'enseignant peut faire aligner les bureaux en équipe de quatre ou en forme de U pour avoir une meilleure vue de l'ensemble de la classe. L'enseignant peut aussi changer ses pratiques enseignantes pour s'adapter à tous les élèves de sa classe (Meirieu, 2009; Switlick, 1997; Tomlinson, 2004). Par exemple, il peut s'ajuster en faisant de l'enseignement explicite et en donnant des rétroactions immédiates (Boudreau, 2016). Toutes ces manières aident la diminution des difficultés des élèves, mais, parfois, la flexibilité pédagogique n'est pas suffisante pour aider certains élèves. Lorsque celle-ci n'est pas suffisante, une autre méthode doit être mise en place par l'enseignant pour favoriser l'apprentissage et la réussite des ÉHDAA (Gouvernement du Québec, 2014). Ce qui mène au deuxième niveau de la différenciation pédagogique, les mesures adaptatives.

1.1.2 Mesures adaptatives

Les mesures adaptatives sont mises en place pour aider l'enfant dans leur démarche d'apprentissage (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2013; Gouvernement du Québec, 2014; Switlick, 1997). En effet, l'enseignant qui utilise ces mesures met en œuvre des « aménagements essentiels qui tiennent compte des caractéristiques et des préalables d'un élève afin qu'il démontre ses compétences et poursuive ses apprentissages » (Commission scolaire de la Beauce-EtChemin, 2011, p.8). Par exemple, lors d'une compréhension en lecture, l'enseignant pourrait lire le texte à l'élève, ce qui lui permet de se concentrer seulement sur sa compréhension du texte. L'élève pourrait aussi utiliser les logiciels de synthèse vocale et de prédicteur de mots sur un ordinateur pour lire ou rédiger un texte. Dans les classes ordinaires, les enseignants font souvent appel à cette différenciation pédagogique, car ces mesures contribuent significativement à la réussite des ÉHDAA (Commission scolaire de la Beauce-EtChemin, 2011; Meirieu, 2009; Moldoveanu, Grenier et Steichen, 2016; Nootens, Morin et Montesinos-Gelet, 2012; Prud'homme, Dolbec, et Guay, 2011; Switlick, 1997). En règle générale, les élèves qui utilisent ces mesures ont un plan d'intervention suivant la progression de leur apprentissage selon leurs difficultés (Gouvernement du Québec, 2011b, 2014, 2015; Switlick, 1997). Toutes les mesures d'adaptation effectuées doivent suivre les normes du MEES (Gouvernement du Québec, 2011b, 2014, 2015; Switlick, 1997). Effectivement, selon le Gouvernement du Québec (2015), ces mesures doivent permettre de mesurer le niveau des acquis de l'élève sans changement dans ses critères d'évaluation (Nootens, 2010; Switlick, 1997). Par exemple, l'enseignant peut fournir à l'élève des lectures plus courtes, mais ces lectures doivent être assez complexes pour refléter ce que les autres élèves font en classe (Commission scolaire de la Beauce-EtChemin., 2011). Les mesures

d'adaptation sont utilisées par les enseignants lorsque les difficultés d'apprentissage de l'élève sont assez importantes pour nuire à sa réussite scolaire (Nootens et Debeurme, 2010; Switlick, 1997). La flexibilité pédagogique peut continuer d'être utilisée par les enseignants dans certains contextes. Par contre, les mesures d'adaptation doivent être considérées lorsque l'élève démontre un besoin plus personnalisé. Donc, l'enseignant peut adapter son enseignement et l'environnement de la classe pour s'adapter aux ÉHDAA (Nootens, 2010; Nootens et Debeurme, 2010; Nootens, Morin et Montesinos-Gelet, 2012; Switlick, 1997). Par exemple, les élèves peuvent utiliser un dictionnaire électronique pour corriger leur rédaction écrite. Les enseignants peuvent placer les bureaux des ÉHDAA plus proches du leur pour mieux les guider et pour faire des rétroactions immédiates plus rapidement. Si les mesures adaptatives ne sont pas suffisantes pour aider les élèves à réussir, la prochaine étape de la différenciation pédagogique est la modification de certains apprentissages.

1.1.3 Modification

Lors de l'utilisation de la modification, l'enseignant modifie ses attentes au niveau des apprentissages de l'élève, par rapport aux exigences des programmes suivants: Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (2006), Progression des apprentissages (PDA) (2009) et Cadre d'évaluation des apprentissages (2011a) (Gouvernement du Québec, 2014; Switlick, 1997). Le PFEQ est un ensemble structuré d'éléments qui permettent la réalisation du projet éducatif qu'il présente (Gouvernement du Québec, 2018). Ses composantes sont ancrées dans les réalités culturelles, économiques, géographiques, historiques, sociales et politiques du Québec contemporain (Gouvernement du Québec, 2018). La PDA (2009) est un document qui précise les

connaissances que les élèves devraient posséder à chaque niveau scolaire en lien avec ce qu'il est capable de faire seul et avec de l'aide (Gouvernement du Québec, 2018). Le Cadre d'évaluation des apprentissages (2011a) est un document expliquant ce qu'il faut évaluer pour chaque compétence (Gouvernement du Québec, 2018).

La modification est mise en place lorsque la flexibilité pédagogique et les mesures adaptatives ne sont pas suffisantes pour répondre aux besoins de l'élève (Gouvernement du Québec, 2018). Elle est utilisée en dernier recours par l'équipe-école. L'élève bénéficiant d'une modification des exigences du MEES doit avoir un plan d'intervention nécessitant des mesures de modification et d'adaptation (Gouvernement du Québec, 2014; Meirieu, 2009; Switlick, 1997). Une décision de l'équipe-école doit être prise pour que l'élève bénéficie d'un bulletin modifié, car cela peut affecter son parcours scolaire. Par exemple, l'enseignant peut évaluer un élève selon les compétences de deuxième année, même s'il est en âge d'être en quatrième année. Cela permet d'évaluer progressivement ses compétences et ses apprentissages jusqu'à ce qu'il atteigne le prochain niveau scolaire (Switlick, 1997). Les enseignants peuvent alterner les trois niveaux de la différenciation pédagogique ou utiliser les trois types de mesures selon le besoin de l'élève (Gouvernement du Québec, 2014).

1.2 Écriture

L'écriture n'est pas toujours un apprentissage facile pour les élèves (Gouvernement du Québec, 2017b; Graham et Perin, 2007; Laroui, Morel et Leblanc, 2014). Lorsqu'on écrit, plusieurs composantes sont en jeu en même temps, ce qui peut rendre difficile le processus d'écriture chez les élèves (Blain et Lafontaine, 2010; Boose et Paction, 2006; Flower et Hayes,

1980). Pour écrire, il faut être capable de tracer des signes graphiques, tout en ayant une intention de communication. C'est cette intention de communication qui permettra aux lecteurs de bien comprendre le fondement du message (Joubaire, 2018; Laroui, Morel et Leblanc, 2014; Lefrançois, 2000; Legendre, 2005). Il faut aussi être en mesure de représenter la parole en signe graphique, de calligraphier, d'imiter un modèle, de produire un message, de communiquer en différé et de résoudre un problème d'écriture (Blain et Lafontaine, 2010; Lefrançois, 2000; Longpré, 2001). De plus, la mémoire à long terme et l'environnement de la tâche sont deux facteurs qui peuvent jouer un rôle important lors du processus d'écriture (Alamargot, Chanquoy et Chuy, 2005; Delbrassine, 2018; Flower et Hayes, 1980; Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Bourdeau, 2015). L'élève doit avoir plusieurs connaissances sur son sujet et il doit connaître le destinataire de son texte (Alamargot, Chanquoy et Chuy, 2005; Flower et Hayes, 1980; Lefrançois, 2000; Morin, 2009). En milieu scolaire, le processus d'écriture se développe tout au long du primaire. Souvent, les élèves peuvent avoir de la difficulté à bien respecter les règles d'écriture, ce qui peut entraîner des difficultés dans ce domaine durant le reste de leur scolarité (Gouvernement du Québec, 2017b; Graham et Perin, 2007). L'écriture se divise en plusieurs processus, dont la planification, la rédaction, la révision et la correction.

La planification est le premier processus que l'enfant va déployer en écriture. Lorsqu'il aura trouvé son idée principale, il pourra la développer en faisant de la recherche sur celle-ci et en organisant et en structurant son texte. Ces étapes lui permettront de faire des liens entre ses idées (Colognesi et Lucchini, 2016; Flower et Hayes, 1980; Giguère, 2008; Gouvernement du Québec, 2017b, 2018b; Lefrançois, 2000; Legendre, 2005). La rédaction est le deuxième processus que

l'enfant fait lorsqu'il a terminé son plan et lorsque ses idées sont cohérentes et précises. Il les met ensuite en phrases et en paragraphes en les expliquant ou en les racontant (Gouvernement du Québec, 2017b, 2018b; Lefrançois, 2000; Legendre, 2005). La révision est le troisième processus que l'élève va faire lors de l'écriture d'un texte. Il va comparer son plan et son texte afin de s'assurer que les deux concordent (Gouvernement du Québec, 2017b, 2018b; Lefrançois, 2000; Legendre, 2005). Pour finir, lors du processus de la correction, il va corriger son texte en regardant son orthographe, son lexique, sa syntaxe, son orthographe d'usage, sa conjugaison, ses accords et sa ponctuation (Gouvernement du Québec, 2018b).

Selon le Gouvernement du Québec (2018b), l'élève doit développer au cours du primaire une compétence qui se nomme Écrire des textes variés pour s'approprier l'acte d'écrire. Cette compétence est essentielle à la réussite du français au primaire. L'élève doit être apte à « recourir à son bagage de connaissances et d'expériences, d'explorer la variété de ressources de la langue écrite, d'exploiter l'écriture à diverses fins, d'utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation d'écriture et d'évaluer sa démarche d'écriture en vue de l'améliorer » (Gouvernement du Québec, 2018b, p.78).

1.3 Mesures adaptatives en écriture

Il existe plusieurs mesures adaptatives qui peuvent être employées en écriture par les enseignants pour aider les élèves ayant des lacunes dans cette matière. Il peut être difficile de tous les nommer, car aucune recherche ne détaille les mesures adaptatives utilisées en écriture. En effet, l'enseignant peut appliquer ces mesures à différentes étapes d'apprentissage de l'écriture, entre autres au geste d'écriture, aux erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale et aux processus

d'écriture (planification, rédaction et révision) (Boudreau, 2016; Gouvernement du Québec, 2017b). Les mesures peuvent être également utilisées de diverses manières et elles sont principales employées avec les ÉHDAA qui ont des besoins particuliers. Plusieurs exemples suivront pouvant être adoptés par les enseignants ou par les élèves. Pour le processus de planification, l'élève peut utiliser un enregistreur pour enregistrer oralement ses idées à la place de les écrire. Les enseignants sont donc en mesure d'aider l'élève à remplir son plan selon son enregistrement (Commission scolaire de la Beauce-EtChemin, 2011). Pour le processus de rédaction, les enseignants peuvent diminuer le nombre de mots à écrire ou permettre à l'élève d'utiliser un logiciel de prédicteur de mots ou de synthèse vocale pour l'aider à écrire son texte (Commission scolaire de la Beauce-EtChemin, 2011). L'élève peut aussi utiliser des outils de motricité tels qu'un crayon caoutchouc ou enregistrer son texte oralement pour le retranscrire par la suite à l'écrit (Commission scolaire de la Beauce-EtChemin, 2011). Pour le processus de révision, l'élève peut utiliser un logiciel de synthèse vocale ou un adulte peut lire la production écrite à voix haute (Commission scolaire de la Beauce-EtChemin, 2011). L'élève pourra ensuite se corriger seul avec des outils tels que le dictionnaire électronique ou le dictionnaire phonétique.

2. SCHÉMA DES CONCEPTS

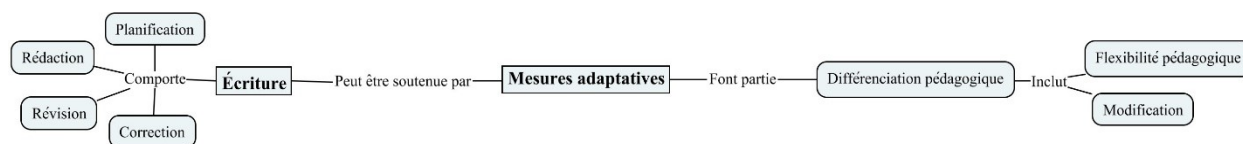


Figure 1. Schéma des concepts

3. OBJECTIFS

L'analyse des principaux concepts de la recherche a permis de mieux comprendre les mesures adaptatives, l'écriture et ses composantes. Quant à elle, la recherche a permis d'augmenter les connaissances de l'étudiante sur la différenciation pédagogique et sur les concepts qui lui sont reliés comme l'apprentissage, la réussite scolaire et les ÉHDAA. La question générale de recherche est la suivante:

Quelles sont les mesures adaptatives qui peuvent aider les ÉHDAA du troisième cycle du primaire en classe ordinaire dans leur processus d'écriture?

Les objectifs spécifiques suivants aideront à répondre à la question générale de recherche:

1. Décrire les mesures adaptatives mises en place par les enseignants au cours du processus d'écriture (planification, rédaction et révision).
2. Décrire les intentions pédagogiques déclarées des enseignants qui mettent en place les mesures adaptatives en écriture.

TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODE DE RECHERCHE

Dans cette section, il sera question du devis de recherche et du type d'essai. Ces deux paramètres seront analysés en regard à la population et à l'échantillon désignés pour l'étude. Les instruments de recherche, l'analyse de données utilisées et les considérations éthiques seront décrits.

1. DEVIS DE RECHERCHE ET TYPE D'ESSAI

Le type d'essai choisi est un mini-mémoire. Il a la même forme et comporte les mêmes parties qu'un mémoire, cependant il est plus court (Université de Sherbrooke, 2016). Il a été sélectionné, car une planification et une réalisation de ce projet de recherche ont été réalisées (Université de Sherbrooke, 2016). En ce qui concerne le devis recherche, il est qualitatif de nature descriptive. En d'autres mots, l'étude descriptive qualitative fournit un résumé d'un événement ou d'une situation (Fortin et Gagnon, 2016).

2. POPULATION ET ÉCHANTILLON

Pour cette étude, la population retenue est les enseignants du troisième cycle du primaire en classe ordinaire. Ce cycle est pertinent étant donné la forte demande d'aide, pour mieux accompagner les ÉHDAA, observée lors de ma pratique professionnelle. C'est pourquoi une recherche sur la recension des mesures d'adaptation utilisées en écriture au cours de ce cycle va être réalisée. Pour la commission scolaire, celle qui a été choisie est la Commission scolaire des Patriotes. Quant à lui, l'échantillon a été décidé selon deux critères de sélection : être un enseignant de troisième cycle du primaire (avoir au moins quelques ÉHDAA dans sa classe) et utiliser la

différenciation pédagogique. L'échantillon se base sur un échantillonnage non probabiliste, car aucune sélection aléatoire des participants n'a été effectuée. L'échantillonnage est intentionnel, car les participants ont été choisis parmi les précédents critères (Fortin et Gagnon, 2016). L'étudiante a d'abord discuté avec la commission scolaire pour le recrutement, mais le projet lui a été refusé. Certains documents devaient être fournis pour que la commission scolaire accepte le projet, mais ces documents sont réalisés seulement lors d'un mémoire ou d'une thèse. Elle s'est alors retournée vers des enseignantes qui travaillaient avec elle. La plupart se sont désistés dû au manque de temps et dû au manque d'intérêt pour le projet, mais finalement trois enseignantes ont décidé de participer au projet. Pour la confidentialité de ces enseignantes, des noms fictifs ont été utilisés pour conserver leur anonymat. La première enseignante, Josée, enseigne en cinquième année et a vingt-sept élèves. Six ÉHDAA sont présents dans sa classe. La deuxième enseignante, Sophie, enseigne en sixième année et a vingt-sept élèves. Une quinzaine d'élèves dans sa classe ont des besoins particuliers. La troisième enseignante, Josiane, enseigne en classe multi niveaux (cinquième et sixième année) et a vingt-quatre élèves. Un seul élève a des difficultés d'apprentissage dans sa classe.

3. COLLECTE DE DONNÉES

L'instrument de collecte de données de cet essai est l'entrevue semi-dirigée individuelle. Ce type d'entrevue a été sélectionné, car la collecte de données est importante pour recueillir le plus d'informations possible sur le sujet de recherche (Fortin et Gagnon, 2016). Elle se fait oralement entre le chercheur et chaque participant et le lieu de l'entrevue est prédéterminé à l'avance. L'authenticité des réponses est ainsi assurée (Baribeau et Germain, 2010). Cette collecte

de donnée est utilisée pour trouver des informations sur l'intention de l'étude (Baribeau et Royer, 2012; Fortin et Gagnon, 2016). Des questions ouvertes, courtes et neutres ont été préétablies en s'inspirant de la question spécifique et des objectifs de la recherche (Fortin et Gagnon, 2016). Une préparation soigneuse a été effectuée pour l'élaboration du questionnaire en lien avec des thèmes prédéfinis (voir annexe A). Ainsi, trois entrevues semi-dirigées individuelles ont été réalisées avec trois enseignantes du troisième cycle du primaire.

4. ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse de contenu est la stratégie utilisée pour interpréter les données recueillies lors des entrevues semi-dirigées réalisées auprès de trois enseignants du troisième cycle du primaire. À l'aide des quatre étapes de ce type d'analyse, soit l'organisation, la description, l'analyse et la révision des données recueillies, le chercheur a la possibilité de trouver des thèmes précis dans la recherche effectuée (Fortin et Gagnon, 2016; Samson, Toussaint et Pallascio, 2004). Dans les recherches qualitatives, le chercheur peut analyser, organiser et essayer de comprendre les données recueillies dans les verbatims faits (Fortin et Gagnon, 2016; Samson, Toussaint et Pallascio, 2004). Pour former ces thèmes, les données obtenues doivent être fiables, crédibles, transférables et confirmées (Fortin et Gagnon, 2016; Samson, Toussaint et Pallascio, 2004). Dans la section suivante, les quatre étapes de l'analyse de contenu seront décrites et appliquées au sujet de l'étude. La première étape de l'analyse de contenu est d'organiser les données. Le but des entrevues effectuées était le recensement des mesures adaptatives utilisées en écriture par les enseignants du troisième cycle du primaire qui ont des ÉHDAA dans leur classe ordinaire. Les entretiens faits par l'étudiante ont été enregistrés à l'aide d'un téléphone cellulaire ce qui lui permet d'avoir une

meilleure analyse des données dans le verbatim (Fortin et Gagnon, 2016; Samson, Toussaint et Pallascio, 2004). Un verbatim est un « compte-rendu écrit fournissant le mot à mot d'une déclaration, d'un débat oral » (Robert, 2014, p.2691). En d'autres termes, le chercheur transcrit mot à mot ce qui a été dit lors de l'entretien. Il peut le faire à la main ou l'écrire à l'ordinateur à l'aide d'un logiciel informatique (Baribeau, 2009; Savoie-Zajc, 2000). Sachant qu'un verbatim prend quatre fois plus de temps à transcrire qu'à écouter, il pourrait être pertinent d'utiliser un ordinateur (Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2000). Ainsi, l'efficacité de cet outil permettra d'obtenir une meilleure organisation et connaissance des données, ce qui donnera une rigueur et une structure scientifiques à la recherche (Lejeune, 2010; Wanlin, 2007). Dans cet essai, le verbatim de l'entrevue des trois enseignantes a été réalisé à l'ordinateur avec l'aide du logiciel Word. Le verbatim est également très utile, car chaque parole des interviewés est écrite, ce qui permet une analyse approfondie des données recueillies. Par exemple, les données peuvent être analysées selon la fréquence, l'ordre et l'intensité des propos des enseignantes interviewées (Lejeune, 2010; Wanlin, 2007). De plus, les paroles peuvent être transformées en code pour une meilleure interprétation des résultats (Baribeau, 2009; Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2000).

La deuxième étape de l'analyse de contenu est la description des mesures adaptatives selon les trois processus d'écriture, ce qui répond au premier objectif spécifique (Lejeune, 2010; Wanlin, 2007). La troisième étape de l'analyse de contenu est d'analyser les intentions pédagogiques des enseignants qui utilisent les mesures adaptatives en classe tandis que la dernière étape de l'analyse de contenu est de réviser si les données recueillies sont suffisantes pour répondre à la question de départ (Lejeune, 2010; Wanlin, 2007).

5. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Avant de pouvoir faire des entrevues semi-dirigées, il faut s'assurer d'avoir un formulaire d'information, le consentement des participants et leur certifier que le tout est confidentiel (voir annexe B). Selon les considérations éthiques, les participants doivent signer le formulaire de consentement la même journée que l'entrevue semi-dirigée pour accepter volontairement de participer à la recherche et d'assurer leur confidentialité (Fortin et Gagnon, 2016). Ils ont le droit de se retirer n'importe quand et leur anonymat sera préservé (Fortin et Gagnon, 2016).

QUATRIÈME CHAPITRE. RÉSULTATS

Dans cette section, il sera question des résultats de la recherche. Une synthèse des résultats des mesures d'adaptation employées par les enseignants et leurs intentions pédagogiques vis-à-vis les ÉHDAA sera présentée selon les processus d'écriture utilisés, soit la planification, la rédaction, la révision et la correction. Les notes que l'étudiante a prises durant les entrevues sont répertoriées dans un tableau (voir annexe C). Un verbatim de chaque entrevue semi-dirigée et des cartes conceptuelles ont été faits pour faciliter la démarche d'analyse des données (voir annexe D, E et F).

1. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DES MESURES D'ADAPTATION

La présente section consistera à établir une synthèse des résultats des mesures d'adaptation réalisées lors des trois entretiens avec des enseignantes du troisième cycle du primaire. Présentées dans le tableau ci-dessous (Tableau 1), les mesures adaptatives seront décrites en rapport avec les processus d'écriture et la différenciation (structure, production, processus et contenu).

Tableau 1. Résultats des mesures d'adaptation

	Différenciation				Processus de l'écriture			
	Structure	Production	Processus	Contenu	Planification	Rédaction	Révision	Correction
Mesures adaptatives		Dessin		Dessin	X			
		Ordinateur (Synthèse vocale)			X	X		
		Tablette (Application)			X		X	X
		Plan fourni par l'enseignante			X			
		Écrire pour eux					X	X
	Accompagnement par un pair				X		X	X
	Partenaire d'écriture				X			
	Accompagnement par l'orthopédagogue					X		
	Travailler debout					X		
	Pauses fréquentes					X		
	Temps supplémentaire					X	X	X
	Groupe de besoins				X		X	
					X	X		
					X		X	X

2. DESCRIPTION DES MESURES D'ADAPTATION

Les mesures d'adaptation utilisée par les enseignantes seront analysées en fonction des processus d'écriture utilisés (planification, rédaction et révision).

2.1 Planification

Avant de résumer les différentes mesures appliquées par les enseignantes, des extraits de la définition du processus de planification seront présentés selon chaque enseignante. Selon Josée,

La planification, en fait, c'est son plan de match. C'est comme ça que je vois ça. Oui, tu peux avoir des ateliers, par-ci par-là, des mini-leçons où tu vas travailler des petites choses spécifiques et tout, mais faut que l'enfant en bout de ligne ait une idée globale et plus structurée de vers quoi il s'en va (Josée).

Il est important que l'enfant structure son texte pour avoir une intention d'écriture dont un but de la situation d'écriture qu'il va exécuter prochainement. Comme résumerait Sophie, « *c'est avoir une idée de ce que tu vas produire comme texte en fonction du sujet demandé* » (Sophie). Selon Josiane, lors de la planification, il est primordial de connaître le destinataire visé par la situation d'écriture afin que les idées se dirigent vers le même but.

Pour le processus de la planification, les mesures d'adaptation utilisées par les enseignantes diffèrent l'une de l'autre, sauf quelques-unes, comme la mesure qui consiste à fournir un canevas avec ou sans mots clés à l'élève. Pour Josée, elle doit valider certains plans de ses élèves avant qu'ils puissent continuer leur travail. Cette dernière place également les élèves en partenaires

d'écriture pour s'entraider. Des partenaires d'écriture sont des élèves étant placés en dyade pour s'entraider lors d'une activité. L'enseignante peut placer des élèves de même niveau ou placer des élèves de niveau opposé selon les besoins de la situation. Josiane laisse ses élèves utiliser différentes applications pour faire leur plan. Certains utilisent des tablettes numériques avec des applications de cartes conceptuelles telles que Mindomo, Popplet Lite, Wordsalad, iBrainstormer, etc. Sinon, les élèves peuvent utiliser Word. Sophie utilise plusieurs mesures d'adaptation dont le dessin et l'ordinateur. Ses élèves peuvent avoir le choix de faire un dessin simple pour avoir une idée de la rédaction à faire. D'autres peuvent utiliser le logiciel Word. Elle peut aussi les questionner pour s'assurer qu'ils ont bien compris le travail à accomplir. Certaines enseignantes donnent un plan préétabli pour mieux guider les élèves dans leur planification. Ces aides sont offertes la plupart du temps à tous les élèves. Aucune enseignante n'a spécifié que ces mesures étaient seulement offertes aux élèves ayant un plan d'intervention incluant des mesures adaptatives.

2.2 Rédaction

Avant de résumer les différentes mesures appliquées par les enseignantes, des extraits de la définition du processus de rédaction des enseignantes seront présentés. Selon Josiane, la rédaction est le moment où les élèves écrivent sur papier ou sur écran leurs idées trouvées lors de leur plan. Pour Josée, « *c'est le moment quand tu prends ton crayon et tu écris sur quelque chose, peu importe* » (Josée). Selon Sophie, elle précise que la rédaction est « *un enchainement de phrases qui fait du sens, qui garde le lecteur, soit selon l'intention, en haleine ou qui tente de convaincre de quelque chose, qui lui promet quelque chose* » (Sophie).

Pour le processus de rédaction, chacune utilise des mesures d'adaptation différentes dans leur classe. Josée pose des questions aux élèves pour valider la progression de leur rédaction. Les élèves de la classe de Sophie bénéficient de l'accompagnement de l'orthopédagogue comme soutien à leur rédaction. Certains utilisent même l'ordinateur pour rédiger leur travail. Selon leur plan d'intervention, lorsqu'ils utilisent l'ordinateur, ils ont accès à la synthèse vocale et/ou au prédicteur de mots pour les aider pendant leur rédaction. L'orthopédagogue, lors des examens, peut accompagner certains élèves éprouvant de la difficulté à utiliser l'ordinateur et/ou ses logiciels. Josiane permet à quelques élèves de travailler debout et de faire de courtes pauses. Ils peuvent même avoir du temps supplémentaire pour écrire leur texte. Une autre mesure d'adaptation utilisée par les enseignantes est de lire oralement le texte de certains élèves pour valider la syntaxe des phrases. Lors de la rédaction, quelques aides données par les enseignantes sont des mesures adaptatives telles que le temps supplémentaire et les logiciels d'aide à la rédaction. Aucune enseignante n'a spécifié que ces mesures étaient seulement offertes aux élèves en difficulté.

2.3 Révision

Avant de résumer les différentes mesures appliquées par les enseignantes, des extraits de leur définition du processus de révision seront présentés. Selon Josée, la révision est un moment très important pour une situation d'écriture. C'est aussi « *un pont entre ton plan de départ et ce que tu as mis sur papier* » (Josée). Pour Sophie, la révision est un moment où l'élève se demande si son texte répond au plan de départ, si ses idées sont présentées de manière élaborée et si ses phrases ont du sens. Josiane sépare la révision de la correction. L'enseignante décrit la révision

comme Sophie et Josée. Cependant, Josiane ajoute que la correction est en rapport avec le groupe du nom, les accords, l'orthographe et les accords du verbe.

Plusieurs mesures sont mises en place lors du processus de la révision. Dans la classe de Josiane, la tablette, les applications et le conjugueur sont utilisés pour faire la révision de leur texte. Certains vont faire la révision et la correction directement avec l'enseignante ou avec un pair. D'autres peuvent aller lire oralement leur texte dans le corridor. Les élèves de la classe de Sophie peuvent utiliser la synthèse vocale ou se faire relire par un pair. Josée peut écrire certains mots pour certains de ses élèves. Elle donne des rétroactions immédiates. Tout comme la planification et la rédaction, les enseignantes n'ont pas mentionné que ces aides étaient inscrites dans le plan d'intervention des ÉHDAA.

3. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DES INTENTIONS PÉDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTES

La présente section consistera à établir une synthèse des résultats des intentions pédagogiques déclarées lors des trois entretiens avec des enseignantes du troisième cycle du primaire. Présentées dans le tableau ci-dessous (Tableau 2), les intentions pédagogiques seront décrites en rapport avec les processus d'écriture et la différenciation (structure, production, processus et contenu).

Tableau 2. Résultats des intentions pédagogiques des enseignantes

Différenciation					Processus de l'écriture			
	Structure	Production	Processus	Contenu	Planification	Rédaction	Révision	Correction
Intentions pédagogiques des enseignantes	Structurer l'élève dans sa démarche d'écriture				X		X	
				Écriture spontanée	X			
				Produire un texte avec un sujet précis	X			
						X		
				Écrire au moins deux idées		X		
			Être fier du travail accompli			X		
			Se sentir à l'aise			X		
			Se sentir compétent			X		
							X	X
			Sentiment d'appartenance à la tâche				X	
							X	

4. DESCRIPTION DES INTENTIONS PÉDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTES

Pour décrire les intentions pédagogiques des enseignants, celles-ci seront décomposées selon chaque processus d'écriture. La plupart des intentions pédagogiques ne sont pas directement en lien avec les mesures adaptatives spécifiques pour les ÉHDAA.

4.1 Planification

Deux enseignantes ont les mêmes objectifs pour leurs élèves. Elles désirent que les élèves puissent expérimenter l'écriture spontanée afin de mieux comprendre l'écriture au quotidien. L'écriture spontanée se définit par des moments non déterminés dans la classe où les élèves peuvent écrire sur le sujet de leur choix. L'enseignante ne corrige pas leur texte. Ces dernières souhaitent le plus possible que les élèves puissent structurer leur texte de manière autonome en mettant un canevas ou des outils à la disposition de ceux-ci. La troisième enseignante explique que son objectif est en lien avec le sujet demandé. Les enfants doivent produire un texte en tenant compte du sujet principal. Ceci n'est pas nécessairement en lien avec les mesures adaptatives, mais plutôt avec les critères d'évaluation du MEES qui est d'avoir une pertinence et une suffisance des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire (Gouvernement du Québec, 2011a, 2018b).

4.2 Rédaction

Chaque enseignant a une opinion différente sur la question et les objectifs sont destinés à tous les élèves. Les objectifs de Josée sont à propos de l'atteinte de l'objectif du projet d'écriture et du développement de quelques idées principales. Elle explique que « *c'est pour les aider à*

atteindre l'objectif que je me suis fixée » (Josée). Sophie a pour objectif que les élèves soient fiers de leur travail final. Josiane veut que ses élèves se sentent compétents et à l'aise devant une tâche d'écriture. Elle désire aussi qu'ils aient un sentiment d'appartenance à la tâche d'écriture.

4.3 Révision

Pour la révision, la première enseignante interviewée, Josée, désire que ses élèves soient outillés pour mieux s'organiser en contexte d'écriture. Selon elle, il est important « *d'outiller l'élève pour l'organiser dans cette partie-là de son écriture, parce que c'est aussi important de développer ces idées que de développer un plan* ». Josiane souhaite que les élèves soient structurés et qu'ils dépassent leur limite. Elle souhaite voir une « *progression durant l'année* » (Josiane). Tout comme Josiane, Sophie veut qu'ils soient capables d'analyser leurs erreurs seuls. Pour elle, cela permet « *d'aider les élèves qui ont un peu plus de difficulté et de leur montrer une bonne base* » (Sophie). Elle désire aussi voir une progression chez ses élèves par rapport à leur orthographe d'usage et grammaticale. Sophie veut « *s'assurer qu'ils font les bonnes étapes de la révision pour que leur texte ait une certaine cohérence par rapport leurs idées* ».

CINQUIÈME CHAPITRE. DISCUSSION

Cet essai a permis de répondre à la question générale qui était la suivante :

Quelles sont les mesures adaptatives qui peuvent aider les élèves ÉHDAA du troisième cycle dans leur processus d'écriture?

Cette recherche a permis aussi de répondre aux deux objectifs spécifiques qui étaient de décrire les mesures adaptatives mises en place par les enseignants au cours du processus d'écriture (planification, rédaction et révision) et de décrire les intentions pédagogiques déclarées des enseignants qui mettent en place ces mesures. Dans la section suivante, les processus d'écriture seront analysés en lien avec la question générale et les deux objectifs spécifiques.

1. PLANIFICATION

Pour les enseignantes interviewées, la planification est importante, entre autres, pour que les élèves puissent expérimenter l'écriture spontanée. Ce type d'écriture est sous forme de court message et elle fait appel à la créativité de l'élève, car il décide du sujet de son écriture. Il est essentiel que les élèves maîtrisent cette forme d'écriture, car elle est employée au quotidien et elle démontre que peu de mots sont nécessaires pour communiquer ses idées. Par exemple, le fait d'écrire un courriel pour donner des nouvelles lors d'un voyage ou de laisser un mot à la famille pour dire que l'on est sorti faire l'épicerie est des exemples communs. Donc, dans ces exemples, les trois processus d'écriture s'exécutent très rapidement et demandent peu de raisonnement entre chaque étape. De plus, lors du processus de la planification, certaines enseignantes fournissent aux élèves un canevas préfait pour enlever une source de stress chez certains élèves. D'autres encore

n'en reçoivent aucun, car cela pourrait nuire à leur étape d'écriture. Plusieurs élèves peuvent dessiner ou utiliser l'ordinateur pour créer un plan à leur image. Chaque élève a la possibilité d'utiliser l'outil qui lui convient le mieux.

Selon les enseignantes, l'étape de la planification aide également l'élève à créer une ligne directrice en tenant compte d'un sujet principal et à se structurer pour qu'il soit capable de passer à l'étape suivante, soit l'étape de la rédaction. En ayant ces intentions pédagogiques en tête, elles mettent en place des mesures qui leur permettront d'atteindre celles-ci. Ces intentions sont destinées à l'ensemble des élèves de leur classe. Donc, les mesures adaptatives sont utilisées pour l'ensemble de la classe pour généraliser l'enseignement à tous les élèves. Durant les trois entrevues, aucune enseignante n'a spécifié avoir des intentions différentes pour leurs élèves en difficulté. Pour Sophie, Josée et Josiane, les enseignants ont avant tout un programme à suivre et à respecter. Malgré leurs attentes élevées envers la réussite scolaire de tous leurs élèves, ce facteur prédomine lors de l'établissement de leurs intentions pédagogiques.

Les enseignantes interviewées ont répondu à la question générale et aux objectifs spécifiques de la recherche. Si on regarde les définitions des trois niveaux de la différenciation pédagogique, les enseignantes utilisent principalement la flexibilité pédagogique en classe. Cependant, elles n'ont pas expliqué que ces mesures étaient seulement pour certains élèves ayant un plan d'intervention. La plupart des aides qu'elles mettent en place sont pour tous les élèves. La plupart des modalités de différenciation que les enseignantes utilisent sont au niveau de la production d'un travail (Commission scolaire de la Beauce-EtChemin, 2011; Meirieu, 2009; Nootens, Morin et Montesinos-Gelet, 2012; Saulnier-Beaupré, 2012; Tomlinson, 2004). On se

souvent que la flexibilité pédagogique consiste à faire des ajustements soit dans la structure, les processus, les contenus et les productions de l'élève (Gouvernement du Québec, 2014; Meirieu, 2009; Moldoveanu, Grenier et Steichen, 2016; Nootens, Morin et Montesinos-Gelet, 2012; Prud'homme, Dolbec, et Guay, 2011; Tomlinson, 2004), tandis que les mesures adaptatives sont des aménagements faits qui aident spécifiquement un besoin de l'élève et ce besoin est écrit dans un plan d'intervention (Commission scolaire de la Beauce-EtChemin, 2011; Gouvernement du Québec, 2011b, 2014, 2015; Switlick, 1997). Pour aider les élèves en processus de planification, plusieurs méthodes sont adoptées par les enseignantes. Notamment, elles peuvent appliquer les modalités de différenciation pédagogique selon les besoins de l'élève et elles accompagnent en groupe ou individuellement les élèves qui ont plus de difficultés à planifier leur texte. Elles ont expliqué que les mesures adaptatives peuvent être utilisées pour certains élèves, mais aucune n'a donné un exemple concret en écriture qui pourrait être inclus dans un plan d'intervention. En ce qui concerne leurs intentions pédagogiques, les enseignantes gardent principalement la même intention pour tous et ajustent ses différenciations selon le besoin de l'élève (Commission scolaire de la Beauce-EtChemin, 2011; Meirieu, 2009; Nootens, Morin et Montesinos-Gelet, 2012; Saulnier-Beaupré, 2012; Switlick, 1997; Tomlinson, 2004).

2. RÉDACTION

En général, au niveau du travail à produire, les enseignantes interviewées désirent que les élèves puissent développer leur idée. Au niveau de l'estime de soi, elles cherchent à procurer chez leur élève un sentiment de fierté et de compétence face à leur tâche d'écriture. Cela augmente leur motivation en français. En ayant en tête ces différentes intentions, les mesures adaptatives utilisées

visent un soutien lors de la rédaction. Plusieurs élèves peuvent avoir l'aide de l'orthopédagogue qui vient en classe les soutenir lors de cette étape. L'ordinateur et le temps supplémentaire sont utilisés pour les élèves ayant des difficultés qui persistent dans le temps et pour les élèves ayant un plan d'intervention (Switlick, 1997). Le fait d'utiliser des fonctions d'aide (la synthèse vocale ou le prédicteur de mots) peut aider grandement les élèves et celles-ci doivent être incluses dans le plan d'intervention des élèves (Commission scolaire de la Beauce- EtChemin, 2011; Gouvernement du Québec, 2011b, 2014, 2015; Switlick, 1997). Les enseignantes offrent aussi la possibilité de faire des pauses et de faire le travail debout pour augmenter leur production et leur motivation à la tâche. Les pauses réduisent le stress et permettent d'aérer le cerveau pendant un instant.

Pour ce qui est des intentions pédagogiques des enseignantes, elles sont destinées à tous les élèves. Il n'y a pas d'intention spécifique ni de mesure d'adaptation pour les ÉDHAA ayant un plan d'intervention. Si on examine les méthodes que les enseignantes utilisent en classe, celles-ci peuvent être incluses dans un plan d'intervention, mais il n'y a aucune confirmation de ce fait dans les entrevues réalisées. En résumé, les enseignantes tiennent compte des besoins des élèves en appliquant différentes méthodes pour les aider dans leur réussite scolaire en écriture. Cependant, ces méthodes ne sont pas seulement disponibles pour les ÉHDAA et les critères d'évaluation sont identiques pour tous (Gouvernement du Québec, 2011b, 2014, 2015; Nootens, 2010; Nootens et Debeurme, 2010; Nootens, Morin et Montesinos-Gelet, 2012; Switlick, 1997).

3. RÉVISION

L'étape de la révision semble très importante pour les trois enseignantes interviewées. Leurs intentions pédagogiques, au niveau des apprentissages, sont de voir une organisation de la tâche et une analyse minutieuse de leur correction, d'avoir un sentiment d'appartenance à l'écriture et de dépasser leur limite. Les enseignantes offrent la possibilité de réviser et de corriger leur production écrite sur l'ordinateur, sur la tablette, par la synthèse vocale, par le prédicteur de mots et par la relecture à l'aide d'un pair. Sur l'ordinateur, les élèves peuvent utiliser diverses fonctions d'aides technologiques favorisant leur apprentissage. Le prédicteur de mots est utile pour enrichir les textes des élèves, car il propose des mots selon les écrits de celui-ci. Pour la synthèse vocale qui sert à convertir un texte écrit oralement, l'élève peut écouter son texte et ainsi mieux le structurer (Gouvernement du Québec, 2011b). Le fait qu'un élève lit un texte d'un autre élève oralement est ce que l'on appelle la relecture. Pour certains la relecture ou la lecture orale de leur texte dans le corridor peut aider grandement. Les enseignantes peuvent faire des rétroactions et structurer les élèves en les questionnant sur les différentes étapes exécutées. Certains élèves peuvent avoir le droit à du temps supplémentaire pour terminer leur révision. Les enseignantes peuvent verbaliser les étapes de la révision et de la correction. De cette manière, les élèves vont valider leur propre révision et leur propre correction simultanément.

Les enseignantes interviewées utilisent plusieurs méthodes pour aider leurs élèves dans leur classe. Pour elles, la révision est une étape primordiale dans la situation d'écriture et donc plusieurs mesures sont mises en place pour les aider à réussir. Comme expliqué précédemment, les enseignantes emploient plusieurs mesures, mais elles ne disent pas si celles-ci sont incluses dans

un plan d'intervention. Le fait d'utiliser un ordinateur avec les fonctions d'aide, la synthèse vocale et le prédicteur de mots, sont nécessairement inscrits dans un plan d'intervention, car certains élèves peuvent en bénéficier (Commission scolaire de la Beauce- EtChemin, 2011; Gouvernement du Québec, 2011b, 2014, 2015; Switlick, 1997).

4. RÉSUMÉ DE LA DISCUSSION

Les enseignantes utilisent différentes stratégies pour que les élèves puissent comprendre la différenciation pédagogique faite par l'enseignant. Pour mettre en place les mesures adaptatives en classe, chaque enseignante doit procéder à certaines étapes pour que les élèves puissent accepter ces changements. Deux d'entre elles ont en commun de faire des petits groupes pour travailler avec certains élèves ayant des difficultés. Les enseignantes peuvent circuler et aider les groupes demandant du soutien. Sophie leur explique les principes de l'égalité, de la justice et de l'équité pour que chaque élève comprenne bien que les aides accordées à quelqu'un sont justifiées. Josée choisit des mini-profs qui peuvent aider les élèves ayant des difficultés à faire leur texte. En grand groupe, Josiane analyse avec les élèves des anciens textes pour se pratiquer avant les examens. Des partenaires d'écriture sont créés dans sa classe pour s'entraider. Tous ces exemples démontrent que les enseignantes mettent en place des stratégies pour favoriser la réussite de leurs élèves.

Selon les enseignantes interviewées, plusieurs mesures d'adaptation sont utilisées dans leur classe. Cependant, il est important de se demander si toutes ces mesures sont réellement des mesures d'adaptation. Selon le Gouvernement du Québec (2014), des mesures adaptatives sont des aménagements mis en place dans le but que les ÉHDAA puissent réaliser les mêmes apprentissages

que les autres élèves. Normalement, ce n'est mis qu'à la disposition des élèves qui en ont besoin (Gouvernement du Québec, 2011b, 2014, 2015; Switlick, 1997). Ces mesures adaptatives sont utilisées dans plusieurs contextes où l'élève a un besoin particulier et elles sont répertoriées dans un plan d'intervention (Gouvernement du Québec, 2011b, 2014, 2015; Switlick, 1997). Elles permettent également d'aider les élèves dans leur apprentissage et ces dernières ne modifient pas les exigences du PFEQ (Gouvernement du Québec, 2011b, 2014). En regardant le verbatim des trois entretiens, les enseignantes mettent en place des mesures pour aider les élèves selon des besoins particuliers dans les trois processus d'écriture. Cependant, elles ont aussi expliqué qu'elles offrent le choix à tous les élèves d'utiliser les aides offertes. Donc, il y a lieu de se questionner sur les mesures adaptatives utilisées en classe. Si elles offrent à tous ces aides, la différenciation pédagogique qu'elles utilisent principalement est la flexibilité pédagogique. Cette dernière est bénéfique pour tous et elle apporte un soutien à certaines difficultés immédiates (Gouvernement du Québec, 2014; Meirieu, 2009; Moldoveanu, Grenier et Steichen, 2016; Nootens, Morin et Montesinos-Gelet, 2012; Prud'homme, Dolbec, et Guay, 2011; Switlick, 1997; Tomlinson, 2004). Ces deux étapes de la différenciation pédagogique, la flexibilité pédagogique et les mesures d'adaptation, peuvent être utilisées simultanément. Aucun plan d'intervention n'est nécessaire pour mettre en place la flexibilité pédagogique. Effectivement, un plan d'intervention est normalement utilisé pour évaluer progressivement les acquis des ÉHDAA (Gouvernement du Québec, 2015; Nootens, 2010; Switlick, 1997).

Trois entrevues ont été effectuées pour répondre à la question générale de recherche. On cherchait à recenser les mesures adaptatives utilisées en écriture en classe de troisième cycle du primaire. Les enseignantes ont expliqué qu'elles employaient plusieurs moyens pour aider leurs

élèves à réussir en écriture. Cependant, il est difficile de recenser les mesures adaptatives utilisées, car aucune enseignante n'a spécifié le plan d'intervention des ÉHDAA. Malgré que certaines enseignantes aient mentionné mettre en œuvre plusieurs méthodes pour répondre à des besoins spécifiques, ces méthodes restaient généralisées. Un tableau (voir tableau 1) a été réalisé en détaillant les mesures adaptatives que les enseignantes disent utiliser dans leur classe. Dans ce tableau, il a aussi été indiqué les mesures en lien avec les trois processus de l'écriture. Un deuxième tableau a été effectué pour illustrer les intentions pédagogiques des enseignantes en lien avec les processus d'écriture (voir tableau 2). Pour terminer, la question générale de recherche et les objectifs de recherche ont été répondus selon ce que les enseignantes ont expliqué durant leur entretien. Finalement, les enseignantes mettent en place des méthodes pour aider les élèves, mais il est difficile de classer celles-ci dans les modalités des mesures adaptatives.

CONCLUSION

Puisqu'il est souvent question de la différenciation pédagogique dans les écoles, ce thème a été choisi comme sujet de l'essai. De plus, sachant que l'écriture est un domaine peu analysé au troisième cycle du primaire par les chercheurs, car normalement les recherches sont orientées vers la lecture, l'écriture et ce cycle ont été au cœur de ce mini-mémoire. Pour augmenter la pertinence de l'analyse, les mesures adaptatives ont été sélectionnées. L'objet de la recherche était donc les mesures d'adaptation utilisées en écriture par les enseignants du troisième cycle du primaire. L'étudiante se questionnait sur le type de mesures d'adaptation employées en contexte d'écriture par les enseignants du 3^e cycle. En suivant ce questionnement, l'étudiante a pu mettre en contexte les mesures adaptatives mises en place par les enseignants selon chaque processus de l'écriture et les intentions pédagogiques des enseignants qui les utilisent. Le type d'essai est un mini-mémoire comprenant un devis qualitatif de nature descriptive. L'instrument de mesure utilisé a été l'entrevue semi-dirigée. L'analyse des données s'est réalisée à travers une analyse de contenu. Un verbatim et des cartes conceptuelles ont été créés pour aider l'analyse des données recueillies. Les enseignantes interviewées semblent utiliser plusieurs méthodes pour aider les ÉHDAA dans leur classe. Cependant, elles semblent employer beaucoup plus la flexibilité pédagogique, qui est le premier niveau de la différenciation pédagogique, plutôt que les mesures adaptatives. En effet, en contexte d'écriture, tous les élèves peuvent bénéficier de ces méthodes d'aide. Tandis qu'une mesure d'adaptation est généralement dédiée à un élève qui a des besoins spécifiques. Ces élèves ont souvent un plan d'intervention expliquant les mesures qu'ils doivent suivre. L'utilisation des logiciels d'aide technologique sur l'ordinateur est un exemple.

Il existe plusieurs limites à l'étude. D'abord, en faisant des entrevues, il y a des chances que le temps et l'analyse soient élevés. Donc, le chercheur peut faire une certaine interprétation des résultats obtenus (Fortin et Gagnon, 2016). La collecte des données est basée sur l'expérience de seulement trois enseignantes, ce qui est très peu pour pouvoir généraliser le tout. Cependant, les résultats de la recherche sont une première contribution à la thématique des mesures adaptatives mises en place par les enseignants au cours du processus d'écriture. Il serait intéressant et enrichissant d'interviewer plus d'enseignants venant de régions différentes pour une meilleure collecte de données. On obtiendrait peut-être une diversité dans les réponses. De plus, les questions d'entrevues auraient pu être plus précises pour que les enseignantes interviewées puissent expliquer les mesures utilisées des ÉHDAA ayant un plan d'intervention ou non. Il aurait été pertinent d'avoir des questions spécifiques sur les trois niveaux de la différenciation pédagogique pour bien comprendre ce que les enseignants mettent en place dans leur classe pour aider les ÉHDAA.

Pour les retombées anticipées, un lien entre la réussite scolaire, les apprentissages et les mesures adaptatives pourrait être observé, ce qui permettra aux enseignants d'appliquer les mesures adaptatives à d'autres disciplines du domaine de l'enseignement. Une description des mesures adaptatives utilisées en écriture et une description de différents objectifs des enseignants utilisant celles-ci en classe ont pu être aussi faites. Des exemples ont été illustrés par la recherche et par les entretiens réalisés.

Pour les futures recommandations, il serait intéressant de faire plusieurs entretiens pour augmenter les résultats et ainsi avoir une discussion de recherche plus élaborée. Un nombre

important d'entrevues augmentera la recension des mesures adaptatives utilisées en contexte d'écriture. Sachant que les mesures adaptatives sont souvent employées dans les classes spéciales, il serait pertinent aussi d'ajouter les réponses des enseignants de ce milieu. Il serait enrichissement pour un chercheur de se pencher sur les impacts des mesures adaptatives sur les ÉHDAA et sur leur réussite scolaire.

Finalement, la recherche est pertinente, car elle apporte des informations sur ce que sont les mesures adaptatives en contexte de classe ordinaire. Elle explique la manière dont les enseignantes mettent en place ces mesures dans une situation d'écriture. Un lien entre les mesures utilisées et les intentions pédagogiques des enseignantes sont réalisés. Effectivement, les enseignants ont à cœur la réussite scolaire de leurs élèves et c'est pour cette raison qu'ils mettent en place des méthodes pour les aider. Malgré le fait que ces méthodes ne semblent pas correspondre à la définition d'une mesure adaptative, les enseignantes s'assurent que leurs élèves réussissent les apprentissages visés.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alamargot, D., Chanquoy, L. et Chuy, M. (2005). L'élaboration du contenu du texte : de la mémoire à long terme à l'environnement de la tâche. *Psychologie française*, 50(1), 287-304.
- Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens. (2007). *À l'écoute de chaque élève grâce à la différenciation pédagogique*. Repéré à http://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjPq97LoaXZAUn0oMKHVvVCBkQFggtMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.edu.gov.on.ca%2Ffre%2Fteachers%2Fstudentsuccess%2Fa_ecoutepartie1.pdf&usg=AOvVaw262URfTg9i8Y9XW4A_USSj
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148.
- Blain, S. et Lafontaine, L. (2010). Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : une analyse de l'impact du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néo-brunswickois. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 469-491.
- Boose, M.-L. et Paction, S. (2006). Comment l'enfant produit-il l'orthographe des mots ? In P. Dessus et E. Gentaz (dir.), *Apprendre et enseigner à l'école : sciences cognitives et éducation* (p. 43-58). Paris : Dunod.

- Boudreau, C. (2016). *Pistes d'interventions sur le plan du langage et de la métacognition pour soutenir l'élève qui présente des difficultés en lecture et en écriture*. Repéré le 20 novembre 2018 à <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/10273>
- Coelho, P. (1987). *Le pèlerin de Compostelle*. Portugal : Flammarion.
- Colognesi, S. et Lucchini, S. (2016). Le rapport à l'écrit des élèves : focalisation sur la dimension métascriptionnelle. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 33-52.
- Commission scolaire de la Beauce-EtChemin. (2011). *Flexibilité, adaptation et modification : guide de référence : L'apprentissage et la réussite à la portée de tous*. Repéré le 24 mars 2018 à http://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwi alo7XusjZAhWJpFkKHafFAqwQFgg0MAE&url=http%3A%2F%2Fpsg.csbe.qc.ca%2Fwp-content%2Fuploads%2F2015%2F05%2FDocument_FAM_09_12_13.pdf&usg=AOvVaw0dSZNJB3aI0uBG3ULpfvis
- Daigle, D. (2015). *L'enseignement de l'orthographe lexicale et l'élève en difficulté : Développement et mise à l'essai d'un programme d'entraînement*. Rapport de recherche-programme actions concertées 2013-ER-164704, Fonds de recherche Société et culture Québec.

Delbrassine, D. (2018). Outils numériques et didactique de l'écriture : Travailler les textes sans fin ?. *Revue Le français aujourd'hui*, 203(4), 125-134.

Desrosiers, H. et Tétreault, K. (2012). *Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire : un tour d'horizon*. Repéré le 10 décembre 2018 à <http://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiH95DdoqDfAhXNnOAKHR37C5YQFjAAegQICBAC&url=http%3A%2F%2Fwww.stat.gouv.qc.ca%2Fstatistiques%2Feducation%2Fprescolaire-primaire%2Freussite-epreuve-francais.pdf&usg=AOvVawljx3PNSRV5RAFZ466LUfMM/>

Fédération des syndicats de l'enseignement. (2013). *Référentiel- Les élèves à risque et HDAA- Référentiel pour le personnel enseignant qui intervient auprès des élèves ayant des besoins particuliers- élèves à risque et élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA)*. Repéré le 24 mars 2018 à http://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=0ahUKEwi23f6Q3oXaAhXqqFkKHWK8CiIQFghIMAY&url=http%3A%2F%2Fse.qc.net%2Ffileadmin%2FGrands_dossiers%2FEHDAA%2FreferentielEHDA2013.pdf&usg=AOvVaw3RZ1wgZImVSKXeXO1vSmnr

- Flower, L. et Hayes, J.R. (1980). *Identifying the organization of writing processes*. Repéré le 03 novembre 2019 à https://www.researchgate.net/publication/200772468_Identifying_the_organization_of_writing_processes
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche-Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation (1^{re} éd. 2006).
- Giguère, A. (2008). *Les effets de la mise en place d'une adaptation didactique en rédaction sur les productions écrites des élèves à risque intégrés*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. (3^e éd.). Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Gouvernement du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire*. Repéré le 06 juillet 2019 à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveau/resultats-de-la-recherche/detail/article/une-ecole-adaptee-a-tous-ses-eleves-politique-de-ladaptation-scolaire/>

Gouvernement du Québec. (2009). *Progression des apprentissages au primaire : Français, langue d'enseignement*. Repéré le 30 septembre 2019 à

<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/domaine-des-langues/francais-langue-denseignement/>

Gouvernement du Québec. (2011a). *Cadre d'évaluation des apprentissages : Français, langue d'enseignement*. Repéré le 30 septembre 2019 à

<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/domaine-des-langues/francais-langue-denseignement/>

Gouvernement du Québec. (2011b). *Considérations pour établir les mesures d'adaptation à mettre en place en situation d'évaluation*. Repéré le 29 septembre 2019 à

http://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwi6356rhffkAhXhV98KHT3GDdAQFjAAegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fwww.recitadaptscol.qc.ca%2FIMG%2Fpdf%2FDocument_soutien_mesures_adaptation_juin2011.pdf&usg=AOvVaw1RuyRcGg6AynPmExe-I8b

Gouvernement du Québec. (2014). *Document d'information : Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers*. Repéré le 24 mars 2018 à http://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwjPq97LoaXZAhUn0oMKHVvVCBkQFggzMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.education.gouv.qc.ca%2Ffileadmin%2Fsite_web%2Fdocuments%2Fdpse%2Fadaptation_serv_compl%2FPrecisions_flexibilite_pedagogique.pdf&usg=AOvVaw1xlq6gFD4jqxzTh8PlzGVg

Gouvernement du Québec. (2015). *Guide de Gestion – Édition 2015 : Sanction des études et épreuves ministérielles*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/guide-de-gestion-de-la-sanction-des-etudes-et-des-epreuves-ministerielles-formation-generale-des-j/>

Gouvernement du Québec. (2017a). *Politique de la réussite éducative*. Repéré le 20 novembre 2018 à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/politique-de-la-reussite-educative/>

Gouvernement du Québec. (2017b). *Référentiel d'intervention en écriture*. Repéré le 10 décembre 2018 à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/referentiel-dintervention-en-ecriture/>

- Gouvernement du Québec. (2018a). *Collaboration école-famille : Les jeunes, les parents et les membres du personnel scolaire peuvent, tous ensemble, contribuer au climat sécuritaire, positif et bienveillant de l'école*. Repéré le 15 novembre 2018 à <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/intimidation-et-violence-a-lecole/agir-contre-la-violence-et-lintimidation/parents/collaboration-ecole-famille>
- Gouvernement du Québec. (2018b). *Programme de formation de l'école québécoise*. Repéré le 12 novembre 2018 à <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/>
- Gouvernement du Québec. (2019). *Loi sur l'instruction publique*. Repéré le 27 septembre 2018 à <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>
- Graham, S. et Perin, D. (2007). Writing next, effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools. *Journal of Education Psychology*, 99(3), 445-476.
- Grenier, N. (2013). *Les pratiques de différenciation d'enseignantes du primaire en classe multiethnique au Québec*. (Mémoire de maîtrise en éducation). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.
- Joubaire, C. (2018). (Ré) écrire à l'école, pour penser et apprendre. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 123(1), 1-24.
- Laroui, R., Morel, M. et Leblanc, S. (2014). Des pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire/écrire, déclarées par des enseignants du primaire. *Phronesis*, 3(1-2), 111-120.

-
- Lebrun, M. (2007). *Rapport à l'écrit, posture auctorial et ouverture culturelle*, *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 383-399
- Lefrançois, P. (2000). Apprendre à écrire à la fin du primaire : là où processus cognitifs, interdisciplinarité, coopération et hypermédia se rejoignent. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 325-346.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Québec : Guérin Canada (1^{re} éd. 1988).
- Lejeune, C. (2010). Montrer, calculer, explorer, analyser. Ce que l'informatique fait (faire) à l'analyse qualitative. *Recherches qualitatives – Hors série*, 9, 15-32.
- Longpré, A. (2001). Enseigner l'écriture : Un travail de chef d'orchestre. *Québec français*, 124(1), 52-55.
- Meirieu, P. (2009). *L'école, mode d'emploi : Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée* (15^e éd.). Paris : ESF Éditeur Issy-les-Moulineaux (1^{re} éd. 1985).
- Moldoveanu, M., Grenier, N. et Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique : représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill Journal Of Education*, 51(2), 745-770.

- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Bourdeau, R. (2015). Accompagner des élèves en difficulté dans leur appropriation de l'écrit à l'aide de la littérature jeunesse. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 2(1), 1-49.
- Morin, M.-F. (2009). *Synthèse de connaissances sur l'enseignement de l'écriture à l'école primaire*. Repéré le 20 novembre 2018 à <http://lectureecriture.ca/publications/>
- Nootens, P. (2010). *Étude descriptive de pratiques exemplaires d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves en difficultés langagières au primaire*. (Thèse de doctorat en éducation). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.
- Nootens, P. et Deburme, G. (2010). L'enseignement en contexte d'inclusion : proposition d'un modèle d'analyse des pratiques d'adaptation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 127-144.
- Nootens, P., Morin, M.-F. et Montesinos-Gelet, I. (2012). La différenciation pédagogique du point de vue d'enseignants québécois : quelles différences pour les pratiques d'enseignement en contexte d'entrée dans l'écrit ? *Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 268-284.
- Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, M.-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2), 165-188.

-
- Robert, P. (2014). Verbatim. Dans J. Rey-Debove et A. Rey, *Le Petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (p.2691). Paris, France : LeRobert.
- Samson, G., Toussaint, R. et Pallascio, R. (2004). Instruments de collecte et outils d'analyse qualitatifs : un défi pour évaluer la capacité à transférer. *Recherches qualitatives*, 24(1), 84-102.
- Saulnier-Beaupré, K. (2012). *Les pratiques d'enseignement de la littératie d'enseignants experts du premier cycle du primaire et la place accordée à la différenciation pédagogique*. (Thèse de doctorat en éducation). Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives : pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD-IST. *Recherches qualitatives*, 21(1), 99-123.
- Seymour, P.H.K., Aro, M. et Erskine, J.M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(1), 143-174.
- Switlick, D.M. (1997). Curriculum modifications and adaptations. Dans D.F. Bradley, M.E. King-Sears et D.M. Tessier-Switlick (dir.), *Teaching students in inclusive settings from theory to practice* (p. 225-251). Massachusetts, États-Unis: Allyn et Bacon.
- Switlick, D.M. et Stone, J. (1997). Team planning for individual student needs. Dans D.F. Bradley, M.E. King-Sears et D.M. Tessier-Switlick (dir.), *Teaching students in inclusive settings from theory to practice* (p. 168-201). Massachusetts, États-Unis: Allyn et Bacon.

Tomlinson, C.A. (2004). *La classe différenciée*. (2^e éd.) Montréal, Québec : Chenelière Éducation (1^{re} éd. 1999).

Tremblay-Girard, A. (2015). *La compréhension et l'utilisation de la différenciation pédagogique par des enseignants et leur perception des effets sur la réussite des élèves en classe ordinaire montréalaise au primaire en milieu défavorisé et pluriethnique*. (Mémoire de maîtrise en éducation) Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.

Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives – Hors Série*, 3, 243-272.

ANNEXE A. QUESTIONNAIRE UTILISÉ AVEC LES ENSEIGNANTS LORS DE L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

PRÉSENTATION

1. Quel est votre sexe ?
 - ☐ Homme
 - ☐ Femme
2. Dans quel type d'établissement travaillez-vous ?
3. Quel est votre profil professionnel ?
 - a. Moins de cinq ans
 - b. De cinq à quinze ans
 - c. Quinze ans et plus
4. Combien d'élèves HDAA avez-vous dans votre classe actuellement ?
5. Combien d'élèves avez-vous dans votre classe ?

RAPPEL DU PROJET DE RECHERCHE

Les objectifs poursuivis sont :

- ☐ Recenser les mesures adaptatives utilisées en écriture.
- ☐ Décrire les mesures qui concernent la planification, la rédaction et la révision.
- ☐ Décrire l'objectif des enseignants qui utilisent les mesures adaptatives

Les renseignements sont confidentiels et l'anonymat des personnes interviewées est préservé. Votre collaboration est volontaire et vous êtes libre de mettre fin à votre participation à tout moment. Vous n'êtes pas obligés de répondre aux questions qui ne vous conviennent pas. Vous pouvez maintenant signer le formulaire d'information et de consentement. L'entrevue est d'une durée d'une heure et est enregistrée avec un microphone. Les données enregistrées seront détruites à la fin de la remise du projet de recherche.

ENSEIGNEMENT

1. Quelles sont les tâches que vous proposez généralement en écriture à vos élèves ?
2. Quelles méthodes d'enseignement privilégiez-vous en écriture ?
3. Selon vous, qu'est-ce qui est le plus important à enseigner en écriture ?
4. Quelles sont les difficultés de vos élèves HDAA en écriture ?

LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

1. Selon vous, qu'est-ce que la différenciation pédagogique ?
2. Quels sont les moyens utilisés relevant de la différenciation pédagogique en écriture ?
3. Quelle est la définition selon vous des mesures adaptatives ?

L'ÉCRITURE

1. Qu'est-ce que l'écriture ?
2. Qu'est-ce que la planification ?
3. Qu'est-ce que la rédaction ?
4. Qu'est-ce que la révision ?

LA PLANIFICATION

1. À propos des processus, quelles mesures adaptatives utilisez-vous en écriture ? Pourquoi ?

LA RÉDACTION

1. À propos des processus, quelles mesures adaptatives utilisez-vous en écriture ? Pourquoi ?

LA RÉVISION

1. À propos des processus, quelles mesures adaptatives utilisez-vous en écriture ? Pourquoi ?

LES MESURES ADAPTATIVES UTILISÉES EN ÉCRITURE

1. Les mesures adaptatives utilisées en écriture sont-elles bénéfiques pour les élèves HDAA ? Pour quelles raisons ?
2. De quelle manière mettez-vous en place les mesures adaptatives en écriture ?
3. Les mesures adaptatives mises en place sont-elles utilisées pour tous les élèves ? Pourquoi ?
4. Avez-vous les mêmes exigences pour tous les élèves ? Pourquoi ?
5. Pensez-vous utiliser suffisamment les mesures adaptatives en classe ?
6. Quels sont vos objectifs en mettant en place des mesures adaptatives lors de la planification en écriture ?
7. Quels sont vos objectifs en mettant en place des mesures adaptatives lors de la rédaction en écriture ?
8. Quels sont vos objectifs en mettant en place des mesures adaptatives lors de la révision en écriture ?

Merci pour vos réponses. Avez-vous des questions pour moi ?



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

ANNEXE B. LETTRE DE CONSENTEMENT

Les mesures adaptatives utilisées en écriture par les enseignants du troisième cycle du primaire

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Bonjour à vous,

Je suis étudiante à la maîtrise en adaptation scolaire et sociale à l'Université de Sherbrooke en cheminement orthopédagogie. Nous demandons votre collaboration pour réaliser mon projet de recherche qui porte sur les mesures adaptatives utilisées en écriture par les enseignants du troisième cycle du primaire.

Cet essai est mené par _____, étudiante à la maîtrise en adaptation et sociale à l'Université de Sherbrooke et est encadré par _____, directrice de mon essai. Les objectifs de ma recherche sont de recenser les mesures adaptatives utilisées en écriture, de décrire les mesures qui concernent la planification, la rédaction et la révision utilisées en écriture, de décrire les objectifs des enseignants qui les utilisent.

J'ai choisi de faire des entrevues semi-dirigées, car une discussion sur les mesures adaptatives serait pertinente à analyser dans le cadre de ma recherche universitaire. Les questions porteront sur les processus en écriture (la planification, la rédaction et la révision). Votre collaboration sera requise pour une rencontre individuelle d'une trentaine de minutes qui se déroulerait dans un endroit calme et silencieux tel que la salle de classe ou un local disponible à l'école. Vous pouvez choisir un endroit qui vous convient, selon vos disponibilités. Lors de ce moment, une entrevue semi-dirigée sera utilisée pour collecter les informations liées à ma recherche. Un enregistrement audio sera utilisé pour permettre à l'étudiante d'analyser précisément les réponses de l'entrevue.

Si certaines questions sont inconfortables, vous êtes libre de refuser de répondre à une question ou d'arrêter la discussion lorsque vous n'êtes pas à l'aise. En tout temps, vous pouvez quitter les lieux ou arrêter l'entretien.

Tous les renseignements sont confidentiels tels que les enregistrements et le verbatim. Ils ne seront utilisés et entendus que par la directrice de l'essai et de l'étudiant. Ils seront détruits après le dépôt de l'essai. Votre collaboration est volontaire et vous êtes libre de mettre fin à votre participation à tout moment.

Coordonnées de l'étudiante :

Téléphone :

Courriel :

Adresse :

Coordonnées de la directrice :

Téléphone :

Courriel :

Adresse :

CONSENTEMENT LIBRE ET ÉCLAIRÉ

Je, _____, déclare avoir lu/ou compris le présent formulaire d'information et de consentement et j'en ai reçu un exemplaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation au projet de recherche. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu. Par la présente, j'accepte librement de participer au projet.

Signature de la/le participant(e) : _____

Fait à _____, *le* _____ 20__

Je, _____, déclare avoir lu/ou compris que ma participation est volontaire et que je peux me retirer du projet de recherche à tout moment sans conséquence.

Signature de la/le participant(e) : _____

Fait à _____, *le* _____ 20__

J', _____, accepte que les résultats obtenus dans le cadre de cet essai soient rendus publics, conformément aux exigences du programme de maîtrise de l'Université de Sherbrooke.

Signature de la/le participant(e) : _____

Fait à _____, *le* _____ 20__

Merci pour votre collaboration,

Directrice

Étudiante

Date

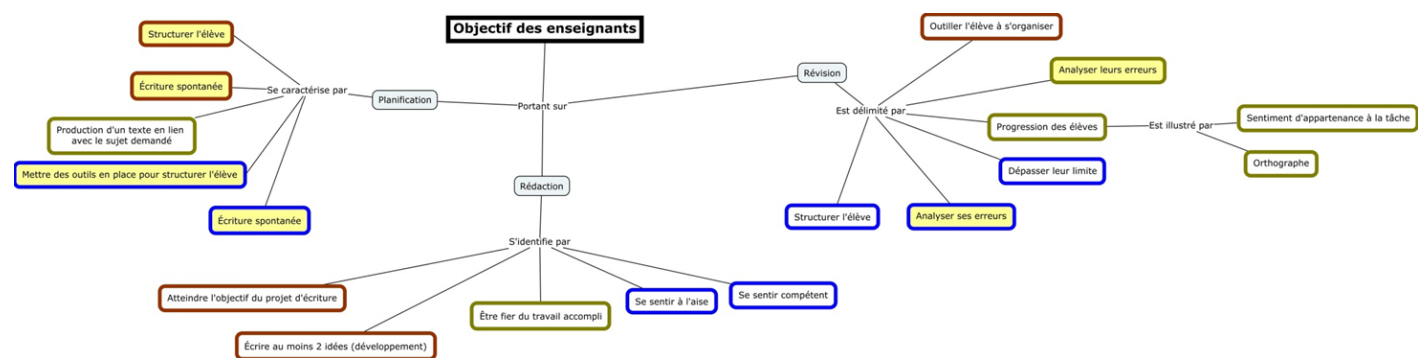
ANNEXE C. NOTES DE TERRAIN

	Première enseignante	Deuxième enseignante	Troisième enseignante
Thème : Enseignement			
1	<ul style="list-style-type: none"> Par thème Cahier <i>Vingt Mille Mots</i> Ateliers d'écriture (mini-leçon) 	<ul style="list-style-type: none"> Style d'écriture Intérêt Cahier <i>Arobas</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Mini-leçons Par thèmes Écriture libre Petite écriture courte (quotidienne)
2	<ul style="list-style-type: none"> Enseignement explicite But/objectif/exemple/modéliser Partenaires d'écriture du même niveau Planification des toutes les enseignantes de 5^e ensemble selon la progression 	Enseignement explicite	Mini-leçon
3	Selon les élèves	<ul style="list-style-type: none"> Structure Idée Paragraphe 	Prendre conscience que nous écrivons souvent
4	<ul style="list-style-type: none"> Être pertinent dans le développement des idées Incohérence/manque d'élaboration Word Q : facilite la révision 	Plan	<ul style="list-style-type: none"> Verbe Planification
Thème : Différenciation pédagogique			
1	<ul style="list-style-type: none"> Pas tous les mêmes niveaux, rythmes et capacités Les accompagner 	Besoin/capacité	<ul style="list-style-type: none"> Du 1 pour 1 Besoin/défi/force
2	Diviser la tâche/valider/étapes/questionnements par l'enseignante et par l'élève	<ul style="list-style-type: none"> Aide technologique qui est mise en avant (Word Q ou dictionnaire électronique) Temps supplémentaire Chronomètre Objet de motricité Roulette de correction Outils privés et visuels Plan 	<ul style="list-style-type: none"> Du 1 pour 1 Portrait Objectif personnel Ateliers d'écriture
3	<ul style="list-style-type: none"> Peut mettre en place pour épauler un élève, mais pas toujours L'orthopédagogue peut venir soutenir l'élève. 	De s'adapter	
Thème : L'écriture			
1	<ul style="list-style-type: none"> Base Langue Communication Éducation Choix dans la vie Attentes trop élevées 	<ul style="list-style-type: none"> Geste Écrire du sens Idée/annotation/papier 	Transmettre un message

2	<ul style="list-style-type: none"> Situer dans le temps Idée globale : Pour savoir vers quoi on va 	Idée que tu vas produire	<ul style="list-style-type: none"> Grand groupe Dyade Individuel Chemin de notre texte (à qui/idée)
3	<ul style="list-style-type: none"> Miser sur papier ou écran de ses idées Moment où tu écris sur quelque chose 	<ul style="list-style-type: none"> Texte qui se suit A du sens Garde le lecteur actif 	Placer ses idées à l'aide d'un plan
4	Vérifier la planification et la rédaction si elle correspond	<ul style="list-style-type: none"> Relecture Se poser des questions Attentes Enrichir Marqueur Orthographe 	<ul style="list-style-type: none"> Révision qui est de reprendre son texte Correction qui est les accords et l'orthographe
Thème : La planification			
1	<ul style="list-style-type: none"> Structure pour qu'ils comprennent Valider oralement avec l'enseignante Questionnement Comparaison avec le partenaire d'écriture 	<ul style="list-style-type: none"> Début de l'année : Flexibilité : Canevas avec mots-clés Milieu de l'année : Certaines : pas obligatoire/pas nécessaire L'enseignante qui le fait. (dessin ou ordinateur) 	<ul style="list-style-type: none"> Outils ou applications Fournir un plan (enseignant ou élève)
Thème : La rédaction			
1	<ul style="list-style-type: none"> Rappel des exigences Comparaison Questionnement 	<ul style="list-style-type: none"> Aide technologique avec ou sans diagnostic Accompagnement avec l'orthopédagogue en classe ou en retrait 	<ul style="list-style-type: none"> Pauses Être debout Temps supplémentaire Ordinateurs
Thème : La révision			
1	<ul style="list-style-type: none"> Par étape Questions Écrire pour eux 	<ul style="list-style-type: none"> Word Q Relecture par un pair Concerne tous les élèves (Long pour relire chaque élève/manque de temps) 	<ul style="list-style-type: none"> Applications Étape avec l'enseignant Lire oralement son texte
Thème : Les mesures adaptatives utilisées en écriture			
1	Certains	<ul style="list-style-type: none"> Cela dépend Automatisation des aides technologiques 	Oui
2	<ul style="list-style-type: none"> Petits groupes de besoin (discussion) Les plus forts sont des mini-profs. (aide les pairs) 	<ul style="list-style-type: none"> Déjà établi la plupart du temps Établir un climat d'égalité/de justice/d'équité 	<ul style="list-style-type: none"> Partenaires d'écriture Sous-groupe Grand groupe Regarder des anciens textes

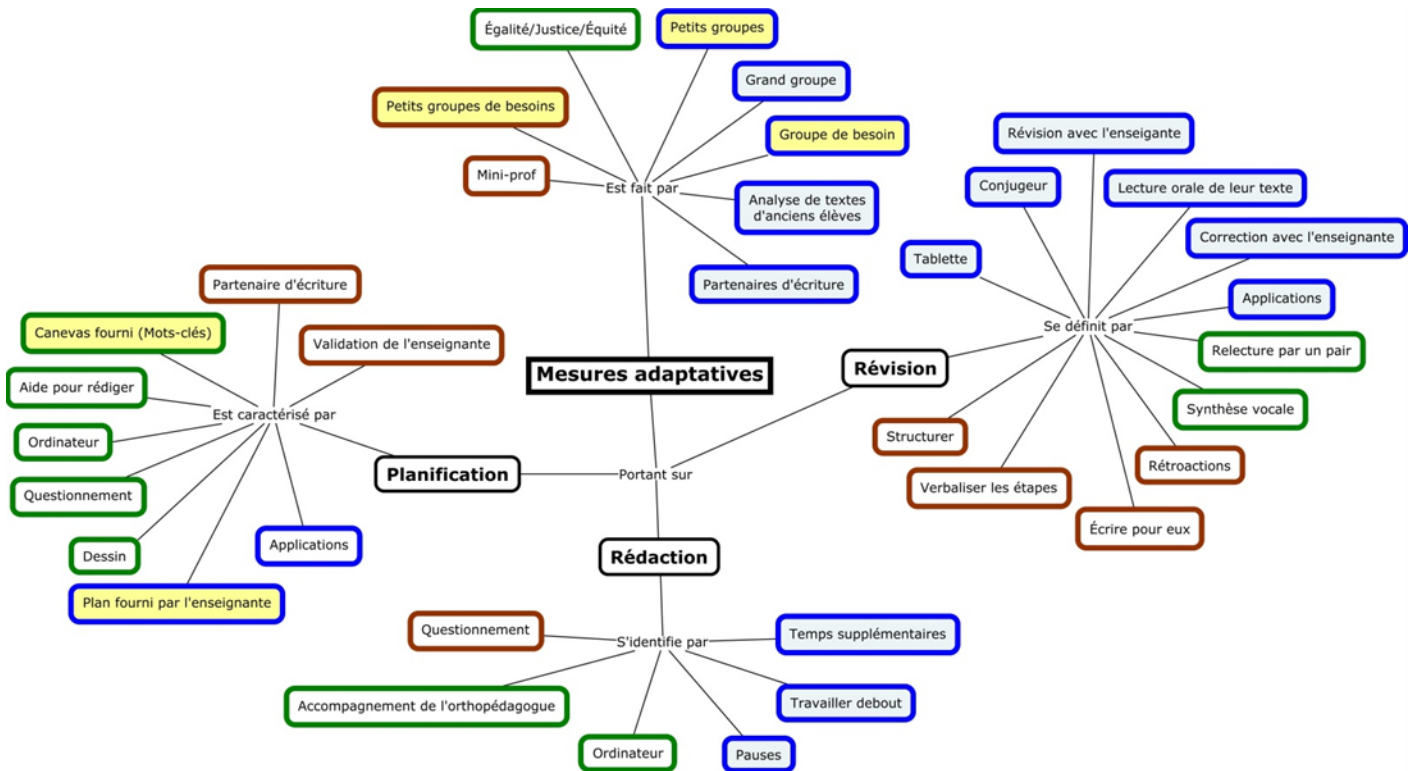
3	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer à tous et à d'autres plus spécifiques • Discussion avec l'orthopédagogue (2^e avis) 	<ul style="list-style-type: none"> • Certains • Dépend des plans d'interventions 	<ul style="list-style-type: none"> • À tous • Selon leur besoin
4	En évaluation sinon en modification	Attentes élevées selon leur capacité	<ul style="list-style-type: none"> • Oui/non • Les pousser s'ils sont capables
5	Il y a une limite selon la quantité des élèves et leurs besoins.	Oui, mais certains seraient rendu en modification si l'on pousse trop.	Pas assez
6	<ul style="list-style-type: none"> • Pas de planification pour tous • Spontané 		Les structures
7	Que l'élève soit capable d'atteindre les objectifs d'écriture	<ul style="list-style-type: none"> • Fierté • Bien de l'élève • Réussite 	<ul style="list-style-type: none"> • Se sentent compétents • Ne pas se sentir pénalisés
8	<ul style="list-style-type: none"> • L'organiser • L'outiller 	<ul style="list-style-type: none"> • Progression durant l'année • Objectif pour la prochaine fois • Discussion avec l'élève et l'équipe-école 	<ul style="list-style-type: none"> • Les aider dans la structure • Montrer un modèle • Les aider individuellement

ANNEXE D. INTENTIONS PÉDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTS



Légende	
Enseignantes	Couleurs
Josée	Rouge
Sophie	Vert
Josiane	Bleu

ANNEXE E. MESURES D'ADAPTATION UTILISÉES EN ÉCRITURE



ANNEXE F. RÉSULTATS

